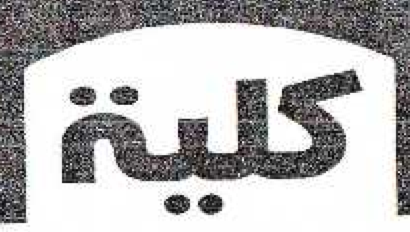


لسانيات تطبيقية

حفيظة تازرو

اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري

دار القصبة للنشر

حفيظة تازروتي
اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري
دار القصبة للنشر

حفيظة تازروتي

أستاذة مساعدة بالمدرسة العليا للأساتذة
في الآداب والعلوم الإنسانية – بوزريعة

اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري

دار القصبة للنشر

فيلا 6، حي سعيد حمدين – حيدرة – 16012 الجزائر

تدمك : 7 – 360 – 64 – 9961
الإيداع القانوني 2002 – 539

مقدمة

كان حلما يداعبني، وأملا يراودني أن أقدم يوما للطفولة شيئا، كأن أؤلف لهم قصصا، أو أنظم لهم أناشيد، أو أكتب بحثا أو دراسة حولهم، إلى أن يسّر الله لي فرصة تحقيق ذلك بنجاحي في مسابقة الماجيستير وتسجيل بحث حول لغتهم في مرحلتي ما قبل التمدرس وما بعدها.

وقد جاء اهتمامي بلغة أطفال مرحلة ما قبل التمدرس لكونها تمثل مرحلة جوهرية من عمر الطفل، توضع فيها الدعائم الأساسية لشخصيته، وترتسم فيها سمات سلوكاته اللغوية والنفسية... كما أنها تمثل وافعاله تأثيره على التحصيل اللغوي في المراحل الأولى من التعليم، حيث يكتسب الطفل أهم المهارات والملكات العقلية واللغوية والمعرفية، أما دراسة لغة هؤلاء الأطفال في مرحلة ما بعد التمدرس فقد نبعت من اهتمامي بتقييم المادة اللغوية التي تقدم لتلاميذنا في أقسام السنة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقتها بمكتسباتهم القبلية.

وقد تمكنت من إنجاز هذا البحث ومناقشته في جويلية من سنة 1999 تحت عنوان: « لغة الطفل بين المحيط والمدرسة » – دراسة إفرادية – إذ نوهت اللجنة المناقشة بالعمل وأوصت بطبعه، ومنذ ذلك الوقت صار طبع البحث هاجسا يراودني وخاطرا يلح علي ولكن ما كان يحول دون ذلك هو كبر حجم الرسالة فعدلت عن التفكير في طبعها لفترة إلى أن كلفت بتدريس وحدة اللسانيات التطبيقية لطلبة الليسانس في قسم اللغة العربية وآدابها، فوقفت على مدى حاجتهم إلى مراجع خاصة بنظريات اكتساب اللغة ومناهج تعليمها وبذلك توطدت لدي من جديد قناعة طبع البحث، فقررت التصرف في جزئه النظري وطبعه في هذه السلسلة كي يستفيد منه طلبة قسمي اللغة العربية وآدابها وعلم النفس وعلوم التربية، وأعدهم بإصدار الجزء التطبيقي منه في فترة لاحقة.

أعالج في هذا الكتاب كل ما له علاقة بلغة الطفل الجزائري بدءا من الميلاد حتى دخوله المدرسة، فأتطرق إلى موضوعات مختلفة كوسائل التربية اللغوية داخل الأسرة الجزائرية وفي رياض الأطفال والمدرسة، وهو بهذا يتضمن ثلاثة فصول، تناولت في الأول منها الطفل الجزائري في محيطه اللغوي، مبينة طبيعة الأسرة الجزائرية ودور أفرادها خصوصا منهم الأم في اكتساب الطفل للغة، وكذا دور وسائل الترفيه والتثقيف كالحكاية التي يسمعها الطفل من جديه أو أحد الكبار، واللعب، والتلفزيون، وكذا الكتاب بمختلف الأجناس الأدبية التي يعرضها من قصص وشعر ومسرح، كما أوضحت دور المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية كالروضة والمدرسة القرآنية، وإن افتقر ميدان البحث إلى دراسة متعلقة بهذه الأخيرة.

أما الفصل الثاني فقد عرضت فيه نظريات اكتساب اللغة وتعلمها وهي: السلوكية والمعرفية والعقلية، ونظرية فيجوتسكي، فإذا كانت النظريات الثلاث الأولى قد لقيت - بدرجات متفاوتة- صدى لدى الكتاب والباحثين العرب، فإن أفكار فيجوتسكي ظلت مغمورة، ولم يولها الباحثون العرب - على عكس الغربيين - اهتماما، فلا نجد - في حدود علمي - مؤلفا عربيا تناول هذه الأفكار، ولكل هذا، ونظرا لأهميتها، أوليتها عناية خاصة ليجد فيها القارئ العربي عموما والطالب خصوصا، الزاد المعرفي الذي ينهل منه.

اهتممت في الفصل الثالث من هذا الكتاب بالطفل الجزائري في محيطه المدرسي حيث عرضت منهجية تعليم اللغة العربية بعد الاستقلال مركزة على تلك التي اعتمدت بعد سنة 1965 وتأثرها بمنهجيات تعليم اللغات الأجنبية التي عرفت رواجا كبيرا في تلك الفترة، ثم وصفت النظام التربوي الجديد الذي أفرزته عملية إصلاح المنظومة التربوية والذي تجسد في أمرية أفريل 1976، مركزة على مرحلتي التعليم التحضيري والأساسي، محددة أسس بناء برامج تعليم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الأساسي.

في الأخير هذا جزء من ثمرة عمل سنوات، أهديه لطلبتي، آملة أن يسد نقصا في المكتبة الجزائرية وأن يكون ذخرا لها وعونا للمهتمين بالتربية اللغوية للطفل عامة ولطلبة الجامعات خاصة.

الفصل الأول

الطفل الجزائري في محيطه اللغوي

الطفل الجزائري في الأسرة

الطفل الجزائري في المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية.

الواقع اللغوي الجزائري



الطفل الجزائري في الأسرة

يعتبر الطفل طفلا، لا لكونه يجهل الكثير من الخبرات والتجارب، أو لأنه لا يمتلكها، وإنما لحاجته الطبيعية إلى الاكتساب والتعلم الذين يتمان في مراحل متعاقبة، تتميز كل منها بخصائص وحاجات ومطالب معينة.

تعرف هذه المراحل، بمراحل الطفولة، وقد اختلف الباحثون في تقسيمهم لها، مثلما اختلفوا في تعريفها، فبينما يحددها ليتر (LITTRE) بكونها:

«...الفترة من حياة الإنسانية التي تقع بين الولادة وسن السابعة»[1]، يرى غيره أن هذا التعريف ناقص، ولذلك تجمع كتب علم النفس على أنها «المرحلة التي يقضيها الكائن الحي في رعاية وتربية الآخرين حتى ينضج ويكتمل ويستقل بنفسه، ويعتمد عليها في تدبير شؤونه وتأمين حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية»[2].

ويعود اختلاف الباحثين في تقسيمهم لمراحل الطفولة إلى اعتمادهم على جوانب مختلفة للنمو، فمنهم من قسمها على أساس النمو النفسي، ومنهم من قسّمها على أساس النمو الجسمي. ومهما يكن هذا التقسيم، فإن ما يهمنا منه، هو مرحلة الطفولة الأولى أو مرحلة ما قبل المدرسة، التي تمتد من الميلاد إلى السادسة، وهي «من أهم فترات التطور الحياتية كلّها على الإطلاق، حيث إنه

1. ورد هذا القول عند وفيق العظمة وسعاد الجمالي في كتابهما سيكولوجية الأطفال، دار الرواد للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1956، ص: 7. ولم يذكر المؤلفان المرجع الذي أخذاه منه.

2. المرجع نفسه ص: 7 و8.

يتم خلالها غرس أسس الشخصية المستقبلية للفرد...»[1]، وهي أيضا من أخطر مراحل عمر الإنسان، لأنها مرحلة بنائه، ففيها توضع الدعائم الأساسية لشخصيته، وفيما ترتسم سمات سلوكه وتتعدد أبعاد نموه الأساسية من عقلية ولغوية وانفعالية، ولذلك كانت وستظل «الفترة الذهبية في حياة الطفل، ومجالا خصبا لعملية التعلم، ستظل أيضا مرحلة حاسمة في تحديد مسارات تعلمه، وإثارة دوافعه في الاستطلاع والتنقيب والابتكار»[2].

إن دراسة شخصية الطفل الجزائري لمرحلة ما قبل المدرسة في جانبها اللغوي خصوصا تجعلنا محددين بما يحدث للطفل في الفترة الممتدة بين الخمس والست سنوات، إلا أن الجهل بالبذور الأولى للغة، وتطورها، والعوامل المؤثرة في اكتسابها سيجعل فهمنا للظواهر اللغوية التي تصاحب هذه المرحلة المحددة فهما قاصرا، كما أنه سيعتبر إجحافا وتجاهلا للدور الفعّال لمختلف عوامل المحيط في هذا الاكتساب، والتي تعتبر الأسرة أبرزها، لكونها حاضنة الطفل منذ ميلاده.

1 – طبيعة الأسرة الجزائرية ودروها في اكتساب اللغة :

الأسرة، هي المهد الأول للطفل، وهي «أول جماعة إنسانية يتفاعل معها، كما أنها تعتبر بمثابة العامل الأساسي في تشكيل شخصيته في مرحلة نمو تتميز بقابلية الطفل فيها للتشكيل والتكوين... كما يتمكن الطفل في هذه البيئة الاجتماعية من التعرف على نفسه وتكوين ذاته عن طريق ما يحدث من تعامل وتفاعل بينه وبين أعضاء الأسرة التي يعيش فيها[3]».

---

1. جيروبل كلاقي، سيكولوجية طفل الروضة ترجمة طارق الأشرف دار الفكر العربي، القاهرة، 1995 ص:9.
2. عدنان عارف مصلح، التربية في رياض الأطفال، دار الفكر للنشر والإشهار والتوزيع، عمان، الأردن، ط :1، 1990، ص : 121.
3. فاروق عبد الحميد اللقاني، تثقيف الطفل، فلسفته وأهدافه، ومصادره ووسائله، منشأة المعارف، الاسكندرية، 1995، ص : 48.

تتميز الأسرة التي يترعرع الطفل الجزائري في أحضانها بكونها أسرة تقليدية كثيرة الأفراد، تتكون من الأبوين والاخوة، والجدين، والأعمام والعمات في كثير من الأحيان، إلا أن هذا الأنموذج للأسرة الجزائرية قد عرف تغييرات في السنوات الأخيرة، إذ صارت هذه الأسرة تعرف بالأسرة النووية المكونة من الوالدين وأطفالهما الذين يعيشون معيشة مستقلة عن الأجداد وباقي الأقارب، ومع هذا ظلت الأسرة الجزائرية تتصف بصفتين أساسيتين : كثرة الأطفال، وسلطة الأب الذي يراقب سلوكات الأبناء.

ينشأ الطفل الجزائري إذن في هذا الوسط المتماسك، وفيه يتطور ذهنيا واجتماعيا ولغويا طبقا لثقافة أسرته وسلوكاتها وطبيعة العلاقات السائدة بين أفرادها.

1 – 1. دور العلاقات الأسرية والتفاعل اللفظي بين الطفل ووالديه :

تلعب الرعاية والعواطف الأبوية دورا بارزا في اكتساب الطفل للغة، ولذلك يقول اللغوي الفرنسي مارسيل كوهين(MARCEL COHEN) «يتمتع الأطفال بأفضل ظروف للنمو، واكتساب اللغة خاصة عندما يتم رعايتهم بدأب وتفان منقطع النظير وبهدوء تام، من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما...»[1] وقد لاحظ الباحثون أن الأطفال الذين حرموا من أوليائهم، وتمت تربيتهم في الملاجئ، أو دور الحضانة يعانون –في أغلبهم– تأخرا لغويا واضحا تظهر بوادره منذ الشهور الأولى، فهم نادرا ما يضحكون حين يناغون، كما أن وجوههم غير معبّرة «لأن العلاقات الأولى بين أشكال اللغة(الكلام – الكلام مع حركات الجسم والوجه)، لم تلق تشجيعا من قبل المربي»[2].

1. سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل ترجمة، فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي القاهرة، 1991، ص : 92 (لم يذكر المؤلف المرجع الذي أخذ منه القول).
2. المرجع نفسه والصفحة نفسها.

هذا، ما أكدته إيرين ليزن (IRENE LEZING) عند زيارتها لدور الحضانة، فقد لاحظت الباحثة أن هذه الدور، وعلى الرغم من اعتنائها الكبير بالظروف الصحية المختلفة للطفل، ومن اشتمالها على مربيات، فإنهن لا يوفرن الحنان للطفل ولا يشجعنه على الكلام، فكثيرا ما يقضي الطفل يوما كاملا دون أن ينطق بكلمة واحدة، ولا يثير هذا الأمر قلق أو تساؤل إحداهن[1].

وتفسّر الباحثة وايت (WYATT)، هذا التأخر بكونه نتيجة تقصير «فلم يعط لهؤلاء الأطفال زاد لغوي ملائم ولم يتمكنوا من إقامة علاقة عاطفية واسعة ومستمرة مع راشد واحد بعينه»[2].

يتضح مما ذكرنا، أن اكتساب اللغة مرتبط ارتباطا وثيقا بالجو العاطفي الذي يتربى الطفل في أحضانه، فليس «تعلم الكلام بالنسبة إلى الطفل تجربة معرفية فحسب، ولكنه تجربة انفعالية عميقة، ويتم مثل كل اكتساب انفعالي في مسار تشخيص لا شعوري»[3].

إن اكتساب اللغة بوصفه متأثرا بالجو الانفعالي، يبدأ منذ ولادة الطفل، مما يجعلنا نميز بين مرحلتين في هذا الاكتساب : المرحلة ما قبل اللغوية، والمرحلة اللغوية.

– مرحلة ما قبل اللغة :

وتحظى الأم فيها بالدور الرئيس، فإذا كان المحيط الأسري واللفظي للطفل يتشكل من الوالدين والاخوة، الذين يتكلمون من حوله، فإنّهم لا يلعبون كلّهم

1. ورد هذا في المرجع نفسه و الصفحة نفسها، ولم يذكر المؤلف أيضا المرجع الذي استقاه منه.
2. G.L. WYATT La relation mère - enfant et l'acquisition du langage نقلا عن : M.L. MOREAU et M. RICHELLE, L'acquisition du langage, Pierre Mardaga Bruxelles 2e Ed P : 152
3. المرجع نفسه، نقلا عن المرجع نفسه، ص : 153

الدور نفسه في اكتساب اللغة فبعضهم «لا يوفر سوى قاعدة خلفية غير متميزة لا قيمة تذكر لها في تركيب لغة الطفل، ويمكن الاعتقاد بأن أفراد المحيط الفاعلين ليسوا فقط من يتكلم حول الطفل بل ومعه أيضا، وليسوا فقط من يتحدثون معه، بل ومن يتمتعون بمكانة كبيرة في عالمه الخاص، وبالتحديد في تطوره الانفعالي، وتحتل الأم (أو بديلها) في هذا المجال مكانة مرموقة...[1]». فإذا أردنا إذن، أن تكون إرادة الطفل في التواصل بواسطة الكلام شيئا طبيعيا، وجب أن تنبثق هذه الإرادة من علاقات واتصالات عاطفية حميمة توفرها الأم، إذ «كيف يمكن ضمان نزاهة التربية، إذا لم تكن الأم موجودة لتمنح طفلها تفهمها وتجربتها، وتدعوه إلى أن يقول كل ما يشعر ويفكر به[2]».

لقد أكدت الأبحاث المختلفة، أنّ دور الأم وبداية تواصلها مع الطفل لا يبرزان حينما يجيء إلى الدنيا، بل وقبله بكثير، إذ بيّنت هذه الأبحاث أنّ بداية التواصل تتم منذ أن يكون جنينا في رحمها، حيث يستقبل صوتها. وقد تمكن الباحثون من تجسيد هذه العملية داخل المخبر، مما سمح لهم بتسجيل صوتها على شريط مثلما يصل إلى الجنين عن طريق السائل الرحمي[3].

ويولي الأطباء والنفسانيون أهمية بالغة لبداية التواصل هذه، وإيمانا منهم بدورها، فإنّهم – وحتى يبقوا الأم بالقرب من طفلها في حالات الولادة قبل الأوان – يلجأون إلى نقل صوتها عبر جهاز اصطناعي متصل بالمحضنة التي يوضع بها، ويستمر ذلك حتى موعد الولادة الطبيعية[4]، الأمر الذي يبرز تأثر الطفل بالنشاط اللفظي للأم في مرحلة مبكرة.

---

1. المرجع نفسه ص: 148.

2. HELENE THIBODEAU, Le développement du langage à la maternelle, Thèse du doctorat, Université Frigourg, Suisse, 1964 p : 18.

3. انظر: LAURENCE LENTIN, Apprendre a parler a l'enfant de moins de 6 ans, où ? Quand ? Comment ? Les Eds E.S.F., Paris, 5° Ed, 1975, p : 38

4. انظر المرجع نفسه، ص: 32 – 39

وعندما يخرج الطفل إلى الدنيا، يزداد ارتباطه بأمّه، فيكونان «كنواة متحدة لحالة نفسية متبادلة لم تنضج بعد[1]». وتتجسد قوة العلاقة بين الأم وطفلها من خلال تصرفات عاطفية تتمثل في ضمّه إلى صدرها، وفي مداعبته وهدهدته، وكذا في منحه ثديها وقت ما طلبه، وتجدر الإشارة إلى أنّ طفل الريف الجزائري يحظى بهذه العواطف أكثر من طفل المدينة الذي غالبا ما تخرج أمّه إلى العمل، تاركة إيّاه عند أحد الأقارب أو الجيران أو المربيات، ومع هذا يعترف المختصون في علم النفس وعلم الاجتماع للمرأة الجزائرية بجدارتها وكفاءتها في التواصل مع طفلها، فهي تحاول أن تكون دوما بالقرب منه، تجيب عن بكائه وعن ابتسامته بواسطة الكلام، وهي تسهم في تطوير لغته، لأنّها تكلّمه كما لو كان راشدا[2].

وتوطد الأم علاقتها بطفلها عن طريق اللعب معه أيضا، وكذا عن طريق الغناء له «فرغم أنّ القدرات العقلية للطفل في هذه المرحلة تكون محدودة إلى حد كبير، إلاّ أنّ الإكثار من ترديد الأم لأغنيات المهد أمام طفلها يساعد على زيادة محصوله اللغوي، ويثير فيه الإحساس بجمال الألفاظ والمعاني كما ينمّي قدرته تدريجيا على تذوق ما تتضمنه من معان وأفكار بالإضافة إلى تدريبه على أساليب التعبير اللغوي[3]».

وبهذا يكتسب الطفل أولى السلوكات الاجتماعية، كما يكتسب في حضن أمّه دائما، أولى خبراته الصوتية من خلال البكاء والصراخ والمناغاة فيتطور، — بمساعدة واعتناء الجدة والعمّة والأخت أحيانا — انفعاليا وعقليا ولغويا، وإن كان لا يمتلك سوى الإشارات والإيماءات والضحك التي «..... لا تنطبق على اللغة بالتحديد..... ولا تحمل بالتالي سوى معلومة إجمالية: هي مؤشر لظاهرة ولكنّها غير كافية لفهمه[4]».

---

1. جبريل كالفي، سيكولوجية طفل الروضة، ص: 24.
2. أنظر: CHERIFA GHETTAS, L'enfant Algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'Ecole Fondamentale. Essaie d'analyse des competences narrative et textuelle de l'enfant Algérie entre cinq et neuf ans, thèse du doctorat, Université Stend, Grenoble, Paris, 1994, p : 44.
3. فاروق عبد الحميد اللقاني، تثقيف الطفل، ص: 49
4. DOMINIQUE TAULELLE, L'enfant à la rencontre du langage, Pierre Madaga, Bruxelles (sans date) p: 21

– المرحلة اللغوية :

عندما يصل الطفل إلى هذه المرحلة يكون قد اكتسب سلوكات اجتماعية مختلفة من بينها اللغة كأداة للتخاطب والتواصل، وإذا كان للأم في الفترة السابقة الدور الرئيس في رعاية الطفل وفي توفير أسباب النمو النفسي والاجتماعي واللغوي، فإنّه سرعان ما ينضم إليها الأب والأجداد والاخوة وبقية الأقارب.

يخضع تطور اللغة في هذه المرحلة لنوعية المحادثات والحوارات التي يتابعها الطفل أو يشارك فيها، ومن ثمة تلعب التعليقات اللفظية للكبار على الظواهر المختلفة دورا كبيرا في تطوير ملكة التخاطب لديه، كأن يقال له : الطعام جاهز، أنا الآن أضعه على الطاولة... حيث يكتشف الطفل العلاقة الموجودة بين الكلمة والحقيقة، وفي هذا الشأن يقول إيراجوردن (IRA GORDEN) : «تكلموا مع الأطفال بصوت مرتفع عن كل الأشياء التي ترونها أو تفعلونها. علموهم أنّ كل نشاط وكل شيء له مسمّى، وإذا حاولتم أن تكلموهم بتمهل ووضوح فإنّ الفائدة التي يحصل عليها الطفل ستكون أكثر نفعا، و ها هو مثال يبيّن أنّ الشيء الذي تفعلونه كل يوم يمكن أن يكون فرصة جيّدة لمخاطبة الطفل، فمثلا عند إعادة ترتيب حجرة ما، اشرحوا له بوضوح كل ما تفعلونه وتأكدوا أنّ الطفل يهتم بما تقولون، فإذا ما تحدثتم إلى الطفل، فإنه سيهتم ولا شك بكم وبكلماتكم، فرددوا عبارات كهذه :

– انظر يا صغيري إنني أضع قطعة الخشب في الصندوق.

– هأنذا أضع واحدة حمراء والآن أضع إلى جوارها واحدة زرقاء

– والآن أضع الصندوق على الرف.

وإذا رغب في مساعدتكم في العمل يكون أفضل، وفي هذه الحالة يمكنكم أن تكلموه كما يفعل هو :

– أنت الآن تضع البليات في العلبة

– أنت الآن تجمع الكتب[1]»

---

1. ورد هذا القول عند سرجيو سبيني، في ٢٠٠١، المذكور سابقا ص : ٩٥، ولم يذكر المؤلف المرجع الذي أخذه منه.

ومما لا شك فيه أن الطفل سيلقى في كل ما ذكرنا سعادة كبيرة، لكونه يجد من يحدثه، فيتواصل بذلك، وينمي لغته.

وإذا كانت علاقة الوالدين والأقارب وخصوصا الأم وطيدة مع الطفل في الفترات السابقة، فإنها تقل تدريجيا عندما يبلغ الطفل الثالثة و الرابعة، ويقل معها تواصلها، وذلك بسبب انشغالها بالوظائف المنزلية أو بتربية مولود جديد. ولا تنشغل الأم وحدها عن الطفل، بل ومن يعيشون معه أيضا، بدرجات متفاوتة. ويؤدي ما يشعر به الطفل من نقص في التواصل إلى الكبت والحرمان، وتدفعه الحاجة الطبيعية لهذا التواصل إلى البحث عن رفقاء يتفاعل معهم، فيصرخ ويبكي طالبا الخروج إلى الشارع، وأمام انشغالات الأم المختلفة، وكذا الانزعاج من تصرفات الطفل واضطرابه داخل البيت تلجأ إلى التخلص منه، ومما يسببه، بإرساله إلى الشارع.

وهكذا يصير الشارع ملجأ الطفل الذي يجد فيه رفقاء اللعب. ويؤدي احتكاكه المبكر بهم إلى تطوير سلوكات اجتماعية مختلفة لديه، كالتعاون والتآزر، واحترام الآخرين، والدور في اللعب. وينحو الطفل بكل هذا منحى الاستقلالية التدريجية عن الأسرة.

وإذا كان للاحتكاك بالأقارب دور في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطفل، فإن دوره في تطوير لغته غير مؤكد حسب لونته(LENTIN)، لأن أغلب هؤلاء الأطفال يتكلمون لغة أولية، وحتى وإن وجد من بينهم متكلمون جيدون، فإن التأثير اللغوي على الأطفال الأقل كفاءة، لا يكون واضحا[1].

ومع هذا، فإننا نميل إلى رأي روندال (RONDAL)، الذي يقرر أن تفاعلات الطفل مع المحيطين به ذات فائدة كبيرة في تطوره انفعاليا ومعرفيا ولغويا[2].

1.1 انظر: LAURENCE LENTIN. Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans, p : 178

1.2 انظر: J. A. RONDAL, Langage et éducation, Pierre Mardaga, Bruxelles, 2e Ed. (sans date), p 100 à 106.

1-2. تأثير الوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة على لغة الطفل :

يتأثر تطور اللغة وتأدياتها المختلفة عند الطفل بالوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يتربى في كنفه، فقد لاحظ الباحثون أن هناك علاقة بين المنشأ الاجتماعي للتلاميذ ومسارهم الدراسي، من إخفاقات أو نجاح وبالتالي التحاق بالتعليم العالي... ولعل أولى النظريات المصاغة في هذا الشأن نظرية برشتاين (BERSTEIN)، التي يميّز صاحبها بين اللغات المستعملة في مختلف الطبقات الاجتماعية، وعلى أساس هذا التمييز، يؤكد تأثر استخدام اللغة والقدرات المعرفية، ثم التحصيل المدرسي بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، فحسب برشتاين ينبغي أن تؤخذ ثلاثة أقطاب بعين الاعتبار : الوسط الاجتماعي الثقافي، واللغة، والطريقة التي يوجه بها الوسط من عائلة ومدرسة بالأخص سلوك الطفل، وكذا التفاعلات التي تربط هذه الأقطاب.

وفيما يخص اللغة، يميز برشتاين بين الراقية و المحدودة حيث تتسم الأولى بجملها المكتملة التي تحتوي على العديد من المفاعيل، وبتراكيبها النحوية التي تشتمل على الكثير من الجمل الفرعية، وباختيار للصفات والظروف بصورة تتابعية كبيرة[1]، بينما تتصف الثانية بجملها القصيرة البسيطة غير المكتملة، وبالاستخدام المحدود والصارم للصفات والظروف، وقلة استعمال الجمل الفرعية، وكذا استخدامها الكثير للتأكيدات القاطعة...[2].

وإذا كان برشتاين قد اقترح في أعماله الأولى هذه المقاييس لتمييز اللغتين، فإنه قد تخلى عنها تدريجيا لصالح مقاييس أخرى[3].

1.1 أنظر BASIL BERSTEIN, Langage et Classes Sociales, Codes Sociolinguistiques et Contrôle Social. Trad : Jean Claude Chamboredon. Les Editions de Minuit, Paris, 1975, p : 30.

2. أنظر المرجع نفسه، ص : 30.

3. أنظر المرجع نفسه، ص : 129 إلى 133.

يرى برشتاين أن استعمال اللغة المحدودة يكون أكثر اعتيادا في الطبقة العاملة، في حين يسود استعمال اللغة الراقية في الطبقة البرجوازية، وليس ذلك بالقاعدة الثابتة، لأن النظامين غير معزولين، ولأن التبادل بينهما يعتمد بشكل كبير على النشاط الممارس داخل الأسرة، فيكون لنوع اللغة التي يواجهها الطفل دور هام في توجيهه المعرفي، وفي هذا الصدد يميز برشتاين بين نوعين من العائلات : العائلة المتمركزة حول مكانة الأشخاص[1]، والعائلة المتمحورة حول الأشخاص[2]. ترتكز العلاقات بين الأفراد في النوع الأول، وخاصة السلطوية منها، على شبكة من الأدوار محددة بدقة حسب المقاييس التابعة للوسط والمتمثلة في العمر والجنس ووضعية الفرد في العائلة، وفيها يمارس التحكم والمراقبة لسلوك الطفل عن طريق لائحة من الأوامر: افعل كذا ولا تفعل كذا، وهو ما يمنح الطفل هوية اجتماعية أكثر منها فردية.

وفي النوع الثاني من العائلات، تكون وضعية الأشخاص تابعة لاختلافاتهم الفردية، فهي ترتكز على نوايا ومصالح كل فرد، ومن ثمة فإن توزيع الأدوار فيها، يخضع لإعادة تحديد مستمرة، وعلى المحيط فيه أن يقدم مبررات في توجيهه لسلوك الطفل، مما يجعله يكتسب الحكم الذاتي بسهولة، ويكون ذلك على حساب هويته الاجتماعية.

وإذا كان برشتاين لا يعتبر العلاقة بين الوسط الشعبي، اللغة المحدودة والعائلة المتمركزة حول مكانة الأشخاص، أو بين الوسط المفضل، اللغة الراقية، والعائلة المتمحورة حول الأشخاص، علاقة جبرية، فإنه يعتبرها احتمالا قويا.

إن تصنيف برشتاين للعائلات وحكمه على اللغات المستعملة فيها من خلال طريقة توجيهها للغة الطفل، يجعلنا نتساءل عن إمكانية تطبيق نظريته

---

1. Positionnelle
2. Centré sur les personnes

على الأسر الجزائرية، فهي في أغلبها – إن لم نقل كلها – تقوم على مكانة الأشخاص وأدوارهم، حيث يكون للأب سلطة التحكم في سلوكات الآخرين، وحق أخذ القرار، ويتحدد دور ومكانة بقية الأفراد انطلاقا من جنسهم وعمرهم ورتبتهم في العائلة، أما العائلة المتمحورة حول الأشخاص، فهي إن وجدت، فإنها تكون مقتصرة على الأسر المثقفة التي تقطن المدن، ولكننا نعتقد أنه، ومهما بلغت ثقافة الأسرة الجزائرية، فإنها لا تخرج عن التقاليد والمعايير السائدة في النوع الأول من العائلات.

فهل يمكننا تصنيف الأسر الجزائرية وبالتالي لغاتها ولغة أطفالها في الصنف الأول من العائلات الذي يقترحه برشتاين ؟

هذا ما لا نستطيع تأكيده في غياب بحوث ودراسات متعلقة بتأثير الوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي على لغة الطفل الجزائري.

1 – 3. تأثير وسائل الترفيه والتثقيف :

يتفاعل الطفل الجزائري كغيره من الأطفال، داخل الأسرة وخارجها مع سلوكات ووسائل مختلفة تكفل له النمو العاطفي واللغوي، فعن طريق الحكاية واللعب، ينمو خيال الطفل، ويكتسب سلوكات لغوية ويشبع حاجات نفسية، وعن طريق التلفزيون والكتاب، تتوسع آفاق الطفل ومعارفه، وثقافته، وينمو رصيده اللغوي.

وتختلف نسبة تعرض الطفل الجزائري لهذه الوسائل، وبالتالي نسبة تأثيرها، باختلاف الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة.

أ – الحكاية :

تحتل الحكاية في المجتمع الجزائري مكانة بارزة مقارنة بالألغاز الشعبية والبوقالة[1]... وهي من أولى وسائل الراحة والتسلية التي يلجأ إليها الطفل في

1. البوقالة لعبة شائعة عند الإناث، تصاغ في شكل أشعار أو عبارات مسجوعة وتحمل تمنيات ومشاعر.

أسرته، سواء كان يقطن الريف أم المدينة، من حي شعبي أم راق، حيث يتعود الاستمتاع بنشوة الاستماع إليها بصوت أحد والديه أو جديه أو اخوته الكبار، وفي كثير من الأحيان يتكفل الجد أو الجدة بروايتها نظرا لتعب الوالدين من العمل، ومشاغل الحياة داخل البيت وخارجه «وتعتبر أهمية الحوار الدائم والحكاية التي تهدف إلى تنمية لغة الطفل، دافعا قويا لتقييم دور الأجداد في حياة الطفل، حيث أنهم لا يعتبرون مربي أطفال قليلي التكاليف يقومون بحراسة الحفيد، ولكنّهم على عكس ذلك متحدثون بارعون يتميزون بالخبرة والإلمام باللغة...[1]».

وتعدّ ليالي الشتاء الطويلة وسهرات شهر رمضان أكثر الفترات التي يطلب فيها الأطفال رواية حكاية، حيث يلتفتون حول أحد الكبار وهم متشوقون لسماع حكايات، كثيرا ما تستمد من الخيال، فهي تتحدث في أغلبها عن الغول، وعن القدرات الخارقة، وتصور الصراع بين قوتين : الخير والشر، الصدق والكذب، الطيبة والمكر... ولكن الانتصار يكون دوما حليف الخير، وحليف من يتحلى بالقيم والأخلاق النبيلة على حساب من يملك صفات ذميمة، وبهذا فإن الحكاية ليست وسيلة تواصل تنمّي لغة الطفل فحسب، بل وسيلة تربوية أيضا، ونظرا لكل هذا تمكنت من الصمود طويلا في المجتمع الجزائري، ولم يكتب لها الاندثار، على الرغم من منافسة العديد من الوسائل لها.

ب – اللعب :

يعتبر اللعب بما يوفره من متعة ومن تنفيس، حاجة طبيعية للطفل، وقد شغلت الدوافع إليه بال الكثير من الباحثين فصاغوا نظريات مختلفة بشأنها، فذهب بعضهم إلى أنّ الطفل يلجأ إليه نظرا لحاجته إلى التحرر من فائض في الحيوية والنشاط، وقال بعضهم، إنّ الطفل يبدي بواسطة اللعب، الحاجة إلى تمثيل دور ما أو إطلاق العنان لمخيلته.

1 سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص : 79

وأكدّ آخرون تعلم الطفل كيفية التعرف على العالم الذي يحيط به عن طريق اللعب، وتذهب نظرية أخرى إلى أنّ اللعب بمثابة إظهار لوظائف نفسانية عند الطفل تكون على استعداد للنمو، ولهذا يفسّر ميل الطفل إلى لعبة بعينها بتحقيقه نزعة بعض الوظائف إلى النمو، وعندما يتركها ليهتم بأخرى، فمعنى ذلك أنّ وظائف أخرى قد بدأت تشتغل بدورها، أمّا إذا انصرف عن هذه وتلك نهائيا، فمعناه تمام نمو الوظائف المستخدمة فيها، أو أنّها – وبفضل اللعب – في صدد الانتقال إلى طور أكثر تقدما[1].

ومهما تكن دوافع الطفل إلى اللعب، فإنّ الباحثين وعلماء النفس يؤكدون أهميته ودوره في التنمية الفكرية واللغوية والاجتماعية له، إذ يرى بياجي (PIAGET)، أنّ اللعب الأكثر بساطة هو عامل تطور معرفي ولغوي ذو وجهين: انفعالي وتواصلي، ويرى أيضا أنّ اللعب مؤشر دال على وجود نشاط عقلي عند الطفل ولهذا يطلق على اللعب في مرحلة الطفولة الأولى اسم اللعب الرمزي[2]، فكثيرا ما تتحول قطعة الخشب أو الحديد إلى سيارة في نظر الطفل، لكونه يرى الأشياء وفق ما يقدمها له خياله لا وفق واقعها.

وقد أكدّ جيروم برونير (J.BRUNER) عند دراسته لكيفية تعلم الأطفال استعمال الكلام، دور اللعب في النمو اللغوي للطفل، إذ لاحظ أن «تعلم اللغة الأم يكون أسرع إذا ما اندرج في سياق لعبي[3]»، وأنّ ظهور الأشكال الصرفية والنحوية الأولى لدى الطفل، قد يكون أثناء اللعب، فبعض الأطفال يتوصلون – وهم يلعبون – إلى استعمال صيغ معقدة، ويستشهد الباحث بإحدى أوائل

1. انظر: شالفا أموناشفيلي، «اللعب في نشاط العلم عند صغار التلاميذ»، في مجلة مستقبليات، اليونسكو، لبنان، المجلد 16، العدد 57، سنة 1986، ص: 89.
2. انظر: جان بياجي، اللغة والفكر عند الطفل، ترجمة أحمد عزة راجح، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط:1، 1954، ص: 36 وما بعدها.
3. جيروم برونير، «اللعب والفكر والكلام»، في مجلة مستقبليات، اليونسكو، لبنان، المجلد 16، العدد 57، سنة 1986، ص: 81.

استعمالات الشرط عند طفل في الثالثة من العمر، وهو يقول لأحد رفقائه « إذا أعرتني كللك، أعرتك مسدسي، إن كنت لطيفا[1] ».

وبهذا يخلص إلى أنّ «الأوضاع اللعبية هي بصورة عامة الأوضاع التي يختبر فيها الطفل للمرّة الأولى منطوقات معقدة... إنّ في اللعب عنصرا يشجع بوجه العموم النشاط التركيبي وبالأخص هذا النشاط التركيبي اللغوي بالمعنى الصحيح الذي يتدخل في صياغة العبارات الأكثر تعقيدا[2] ».

يذهب الباحث أيضا إلى أنّ اللعب، أهم سياق يتعلم فيه الطفل السيطرة على لغته الخاصة لأنّه «سياق لا تستتبع فيه أخطاؤه المحتملة عواقب[3] » وذلك لمواجهة الطفل فيه أطفالا من سنه، ولو كان ليواجه راشدين أو أطفالا أكبر منه لألحوا على أن يستعمل صيغا أخرى غير التي يستخدمها، ومن ثمة يلجأ إلى كبت بعض التعابير، التي يلزمه الوقت الكثير ليجرؤ على اختبارها مجددا.

تكمن أهمية اللعب اللغوية أيضا في الحوار الذي يقوم بين الأطفال وهم يلعبون، فكثيرا ما نرى ونسمع الفتيات وهن يقلدن – أثناءه– أمهاتهن في علاقتهن الاجتماعية وفي أداء وظائفهن المنزلية، فيبنين بيتا بواسطة غطاء يمددنه بين الكراسي، ويفرشن الأرض ويحضرن علبا يعتبرن إحداها ثلاجة والأخرى تلفزة... وتزور الواحدة منهن الأخرى، فيعدن بذلك سيناريو للحياة المنزلية بدقة وغنى مدهشين، إذ كلما زارت الواحدة الأخرى تسألها : هل تشربين شايا أم مشروبا آخر ؟ وبعد أن تؤدي واجب الضيافة اتجاهها، تطلب منها العذر لأنها تسمع صغيرتها تبكي أو لأن جرس الهاتف يرن، ففي الحالة الأولى تحضر دميتها وتغير لها الملابس وترضعها، وتشرع في الحديث عن مشاكل تربية الأطفال، وفي الثانية، تأخذ ما تعتبره سماعة هاتف وتنساق في حديث مع

1. المرجع نفسه والصفحة نفسها
2. المرجع نفسه والصفحة نفسها
3. المرجع نفسه والصفحة نفسها.

قريبتها أو صديقتها المتصلة بها عن مشاغل الحياة، وهكذا يدوم الحوار بين الفتيات وهن يلعبن، ساعات طويلة من اليوم، ويكون له الدور الفعال في تنمية الفكر واللغة والخيال وفي تطوير علاقاتهن الاجتماعية، وبهذا يمكننا القول إن اللعب ليس «مجرد نشاط طفولي بل هو للولد كما للراشد طريقة لاستعمال ذكائه، إنّ اللعب أداة اختبار بل دقيقة يمكن أن تختبر فيها وسائل التنسيق بين الفكر، والكلام والخيال[1]».

إن القول بأن للعب فوائد تربوية ولغوية جمة، أمر تجهله أو تتجاهله الكثير من الأسر الجزائرية، فهي لا تعيره أهمية، ولا تعمل على توفير فرصه لأطفالها، ولعلّ مرد ذلك في كثير من الأحيان إلى طبيعة الحياة في هذه الأسر، حيث تكون عائدات الوالدين محدودة، ومساكنهم ضيقة، لا يجد فيها الطفل مساحة للعب، ولذا تلجأ البنات إلى مدخل العمارة لتبنين بيوتا وتلعبن بالدمى، ويلجأ الأولاد إلى الشارع للعب كرة القدم أو الشطرنج.... وهذا الذي قلناه، وإن كان لا ينطبق على كل الأسر الجزائرية، فإنه يصدق على أغلبها، ومع ذلك فإننا لا ننفي وجود أسر قليلة تنتمي إلى فئة الأسر المثقفة والميسورة ماديا، والتي لا تتضمن مساكنها مساحات للعب فحسب، بل توفر لأبنائها أنواعا مختلفة من وسائل اللعب المكلفة كالحواسيب...

وإذا كانت العائلات الجزائرية لا تملك إمكانات توفير وسائل وفرص اللعب لأطفالها، فإنّ الهيئات المشرفة على بناء المؤسسات التربوية وعلى تنظيم البناءات داخل المجمعات السكنية، لا تهتم هي الأخرى بترك مساحات خضراء للعب، وبناء ملاعب وإنجاز حدائق التسلية إلا نادرا.

1. المرجع نفسه، ص: 84.

ج- التلفزيون :

يعتبر التلفزيون وسيلة الترفيه والتثقيف الأكثر انتشارا في الأسر الجزائرية والأكثر استقطابا للأطفال، إذ تستدعي اهتمامهم في سن مبكرة ولو كان ذلك لوقت قصير يلتقطون فيه ألحانا أو صورا أو كلمات، فقد أكدت الدراسات أن أول اتصال بين الطفل والتلفزيون يكون في سن الثانية عندما ينصت مصادفة لبرنامج يستمع إليه الكبار ويشاهدونه، ثم سرعان ما يشرع في الاستطلاع عن عالم التلفزيون، فينتقي برنامجه الخاص، وحينما يصل سن الثالثة يتعلق تعلقا شديدا ببرامج الأطفال وخصوصا منها الرسوم المتحركة[1] لما تعرضه من حيوانات وطيور ودمى وألعاب... فهي «امتداد لحياة اللعب وإطلاق العنان للخيال[2]»، ثم يشرع في التعلق بأفلام المغامرات، ويتعلم مشاهدة برامج الكبار، ويصير التلفزيون بذلك وسيلة التسلية التي يقضي الطفل برفقتها ساعات طويلة، وفي هذا الصدد تشير الدراسات إلى أن الأطفال الأمريكيين الذين هم دون الخامسة، يقضون ثلاثين ساعة أمام التلفزة أسبوعيا، في حين يقضي الأطفال في بريطانيا واليابان ما بين 12 إلى 24 ساعة في مشاهدته أسبوعيا، أما الأطفال العرب فإن أوقات المشاهدة لديهم تتراوح بين ساعتين ونصف وثلاث ساعات ونصف يوميا[3]، ويقضي الطفل الجزائري -تحديدا- حسب دراسة لعبد الحميد الحيفري ساعتين ونصف في مشاهدة البرامج التي تعرض في الأيام العادية وما يقرب من أربع ساعات يوميا في أيام العطلة الأسبوعية، وهو يشاهد «...مجمل البرامج ابتداء من خروجه من المدرسة وإلى أن يقرر بنفسه أن ينام، بل إن كثيرا منهم لمتابعتهم يوميا برامج السهرة الخاصة بالكبار يجدون أنفسهم -كما أدلى لنا بذلك أحد المدرسين غير قادرين على استجماع الذهن والتركيز في المدرسة في صباح اليوم التالي[4]».

1. سامية أحمد علي، «الدراما التلفزيونية وتنشئة الطفل العربي»، في مجلة التربية، قطر، العدد 102، سبتمبر 1992، ص: 243.
2. انشراح الشال، علاقة الطفل بالوسائل المطبوعة والالكترونية، دار الفكر العربي، القاهرة 1987، ص: 36.
3. أنظر: محمد الطالب الدويك، «التلفزيون وأثره على طفلنا الخليجي»، في مجلة التربية، قطر، العدد: 75 يناير 1986، ص: 111.
4. عبد الحميد الحيفري، التلفزيون الجزائري واقع وآفاق، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1985، ص: 134

وأمام إقبال الأطفال الكبير على مشاهدة التلفزيون، دقّ بعض الباحثين ناقوس الخطر نظرا للتأثير السلبي الذي يمكن أن ينجم عن ملازمة الطفل له. فقد أثارت الباحثة الفرنسية مريال شالفون (MIRIELL CHALVON) هذا الخطر، ذاهبة إلى أن الأطفال، وإن تيسر لهم فهم برامج تلفزيونية بفضل الإشارات والملامح، فإنهم يعجزون عن التعبير عنها لفظيا ويعود ذلك إلى أن اللغة تتطلب «الانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن الموضوع إلى المفهوم[1]»، ولهذا تتساءل الباحثة فيما إذا كانت الصور الجاهزة التي تقدمها التلفزة لا تؤدي إلى تشويه إمكانية التجريد لدى الطفل، إضافة إلى هذا، فإن «لغة التلفزة ذات أسلوب مباشر ولا تستعمل جملة واحدة بأسلوب غير مباشر[2]».

يشير محمد الدويك أيضا إلى ما أكدّ عليه الأطباء وعلماء النفس بشأن هذه التأثيرات السلبية، إذ أن جلوس الأطفال أمام التلفزيون لساعات طويلة قد يهدد صحتهم البدنية والعقلية ويؤثر على حواسهم ويحد من حركتهم ويدفعهم إلى الاستسلام للكسل والابتعاد عن ممارسة هواية القراءة واللعب... أما فيما يتعلق بالتأخر الدراسي للطفل، فينفي الباحث أن يكون للتلفزيون أثر في ذلك، ويؤكد أن مسؤوليته تقع على كاهل الوالدين اللذين لا يوجهان الطفل ولا ينتقيان له البرامج الهادفة[3].

وفيما يتعلق بإنقاص التلفزيون من الوقت المخصص لهوايات ونشاطات الطفل الأخرى، كان الدكتور الدويك قد أكدّ في مقال آخر، أنه أمر لم تثبته الدراسات، ولكنه يستدرك بالقول إن أثره قد يبدو عند الأطفال الأصغر سنا، والأطفال الذين يفرطون في مشاهدته، إلا أن هذا ينطبق على الطفل الأجنبي، أما

---

1. JEAN-PHILIPPE BOUZOULS et HUBERT PERS, *La télévision.*، نقلا عن مصطفى عشوي، المؤسسة الجزائرية إلى أين، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، أكتوبر 1991 ص: 106.

2. المرجع نفسه نقلا عن المرجع نفسه والصفحة نفسها.

3. محمد الطالب الدويك، «الإذاعة والتلفزيون والطفل» في مجلة التربية، قطر، العدد 76، مارس 1986، ص: 59–60

الطفل العربي «ففعاليته في الأصل محدودة، وهي إن وجدت في بعض أطفالنا، فإن التلفزيون يسرق الوقت من الطفل فلا يدعه يمارس هواياته الأخرى بالقدر الكافي، وخاصة هواية قراءة الكتب والصحف والمجلات، وهي على العموم هواية مفقودة في أطفالنا لأسباب اجتماعية واقتصادية كثيرة...[1]».

يرى بعض أطباء الأمراض النفسية وعلماء النفس والباحثين أن التلفزيون بما يعرضه من أفلام عنف، يؤثر على الأطفال تأثيرا «أشبه بالغيبوبة التي تؤدي إلى السلبية[2]»، فقد أوجد لدى الكثيرين الاعتقاد بأن العنف هو أسلوب التعامل مع الآخرين، ومن ثمة فهو يسهم في تنشئة جيل ذي سلوك عدواني يؤمن بالعنف، ويرى فريق آخر من علماء النفس وعلماء الاجتماع، ويساندهم في ذلك الدويك أن التلفزيون ما هو إلا عامل مساعد على اكتساب الأطفال سلوكات عدوانية منحرفة وقيما اجتماعية خاطئة، لكونه يعمل في إطار اجتماعي له تأثيره أيضا في توجيه وإرشاد الأطفال[3]»، ولهذا فهم ينفون أن يكون سببا مباشرا في اكتساب الأطفال السلوكات المنحرفة، وأن يكون «عنصرا خالقا للقيم والاتجاهات الاجتماعية الخاطئة، والسلوك المنحرف، فالعدوان سلوك متعلم بدرجة كبيرة، والتلفزيون عنصر تقوية لما هو موجود ولكنه يعمل في إطار اجتماعي محدد وفي زمان ومكان معينين[4]».

وبهذا فالقضية مرتبطة بمدى وعي الأهل ومراقبتهم وتوجيههم لأبنائهم في طريقة استعماله، فمن السهل تنظيم أوقات للّعب وأخرى للمراجعة وأخرى لمشاهدة بعض برامج التلفزيون الهادفة، فتصبح البرامج التلفزيونية بذلك أداة لتنمية الملكات العقلية للطفل وإشباع حب الاستطلاع لديه، فكثيرا ما تستثير بعض البرامج الأطفال وتدفعهم إلى المعرفة والبحث بتتبع ما

1. محمد الطالب الدويك، «التلفزيون وأثره على طفلنا الخليجي»، ص. 114.
2. المرجع نفسه والصفحة نفسها.
3. محمد الطالب الدويك، «الإذاعة والتلفزيون والطفل»، ص: 60.
4. محمد الطالب الدويك، التلفزيون وأثره على طفلنا الخليجي، ص: 113.

يشاهدونه على الشاشة أو بإكمال المعرفة التي تلقوها فيه عن طريق البحث في الكتب والمجلات قصد الاستزادة فتصير مشاهدة التلفزيون «متممة لدراستهم واستزادتهم من المعرفة لا عامل هدم وتفتت كما يشيع بعض الناس»[1].

ومهما تكن الآراء المثارة حول التأثير السلبي لهذا الجهاز، فلا يمكنها أن تنفي أهميته ودوره في توسيع آفاق الطفل وتزويده بما يجري في العالم من ثقافة علمية وأدبية واجتماعية فهو «أكبر المصادر الإعلامية في تنمية المفاهيم الأساسية، وتنشئة الطفل...»[2].

كما أنه يحظى بدور فعال في تكيف الطفل اجتماعيا عن طريق ما يعرضه من برامج تعرفه على حياة البشر وطباعهم وأفكارهم في مختلف البيئات. وفي ما يتعلق بتأثير التلفزيون على لغة الطفل، تؤكد الباحثة انشراح الشال أنه بإمكانه مساعدة الطفل «في إثراء محصلته اللغوية بكلمات ومفاهيم من الصعب أن يتعرف عليها في هذه السن المبكرة من المدرسة»[3] كما يمكنه أيضا أن يخصب خيال الطفل، إذ لاحظت الباحثة أن رسومات الأطفال قد تأثرت بشكل أو بآخر بهذا الجهاز[4].

وإذا كان للتلفزيون إيجابيات وسلبيات وأنصار ومعارضون، فجدير بنا أن نتساءل عن طبيعة البرامج التي يعرضها التلفزيون الجزائري، ومدى تأثيرها على أطفالنا، في مختلف المجالات خصوصا منها اللغوية، وفي هذا الصدد يشير إبراهيم عباسي إلى أن معظم البرامج المقدمة في التلفزيون الجزائري هي برامج ناطقة باللغة العربية، إذ قدرت نسبتها بـ 63,06 %، ولكن معظمها مقتصرة على الأشرطة والأخبار والبرامج الدينية[5].

---

1. المرجع نفسه ص: 144.
2. محمد عوض، إعلام الطفل، دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التلفزيونية، دار الفكر العربي القاهرة، 1984، ص: 156.
3. انشراح الشال، علاقة الطفل بالوسائل المطبوعة والالكترونية، ص: 171.
4. انشراح الشال، الطفل العصري بين التلفزيون والفيديو والغزو الثقافي، نقلا عن المرجع نفسه والصفحة نفسها.
5. ابراهيم عباسي، التلفزيون الجزائري والمجتمع، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1992—1993، ص: 124.

وفيما يخص برامج الأطفال يمكننا تصنيفها على النحو التالي :

– برامج محلية تقدّمها منشطة، يشارك فيها الأطفال بالتمثيل والغناء... كبرنامج أهلا أحبائي، وعالم الأزهار...، وقد يشاركهم في هذا التقديم الأطفال أنفسهم، كما قد تسند مهمته إلى أحدهم، حيث يتولى تقديمه بمفرده، مثل برنامج «تحت الشمسية»، وغالبا ما تكون اللغة المستعملة فيها، العامية المهذبة التي تحتوي على العديد من المفردات والتراكيب الفصيحة.

برامج تربوية من إنتاج دول عربية، تستعمل فيها اللغة العربية الفصحى مثل : السيف الذهبي...

– برامج مدبلجة ناطقة باللغة العربية كبعض الرسوم المتحركة.

– برامج أجنبية ناطقة باللغة الفرنسية مع ترجمتها ترجمة تظهر مكتوبة على الشاشة.

ومهما يكن مضمون هذه البرامج، فإنّ الباحثين الجزائريين قد انقسموا، هم أيضا في تقديرهم لأثرها على الطفل، إلى فريقين :

يرى عبد الحميد الحيفري أن برامج الأطفال الجزائرية، لا تساعد الطفل على تحسين معارفه إلاّ بنسبة قليلة، وذلك لغلبة البساطة على كل ما هو معروض فيها، فهي «برامج فاشلة في فتح واقتحام آفاق جديدة بحكم تحويل مستواها الثقافي إلى أبسط ما يمكن أن يكون»[1].

كما لا يمكن للطفل أن يحتفظ بها نتيجة عدم تعزيزها بأنماط متشابهة من الحصص، وكذا لضعف استقرار مثل هذه البرامج، مما يؤدي إلى رسوخ معلومات قليلة في ذهن الطفل وتبخر الباقي[2].

1. عبد الحميد الحيفري، التلفزيون الجزائري واقع وآفاق، ص: 166
2. انظر: المرجع نفسه والصفحة نفسها.

يذهب ناجي تمار في المقابل، إلى أنّ التلفزيون يلعب دورا كبيرا في تكيّف الطفل الجزائري اجتماعيا، وفي توسيع مداركه وتعريفه بما لم يسبق له معرفته وكذا تنمية خياله، وتثقيفه[1].

وتؤكد شريفة غطاس على دور التلفزيون في إثراء رصيد الطفل وإخصاب خياله وإكسابه الأدوات المسؤولة عن انسجام النص، وكذا قيادته تدريجيا إلى اكتساب ملكة نصيّه في سن مبكرة[2]، كما ترى أن التلفزيون الجزائري قد أسهم إسهاما كبيرا في تقريب العامية من اللغة العربية المعاصرة سواء عند الأطفال أم عند الكبار الذين لا يمتلكون هذه اللغة، وقد سجلت لتدعيم ذلك شهادات لبعض المتعلمين من أساتذة جامعيين وإطارات وطلبة في معهد اللغات المكثفة[3].

نخلص من كل ما ذكرنا، إلى أنّ التلفزيون الجزائري قد يلعب دورا كبيرا في إمداد الطفل بالمعارف وفي تطوير لغته، وذلك إن خضع لترشيد أسري في الاستعمال ولتخطيط واع من قبل القائمين عليه، يتجلى دور الأسرة، في تنظيم أوقات المشاهدة لدى الطفل وفي انتقاء ومراقبة البرامج التي يشاهدها، خاصة وأنّه لم يعد عرضة لبرامج القناة الوطنية فحسب، بل أصبح يلتقط برامج قنوات أخرى عربية وأجنبية عن طريق الهوائيات المقعّرة التي غزت معظم المنازل الجزائرية.

ويكمن دور المسؤولين في إعداد برامج ذات أهداف معرفية ولغوية وتربوية سامية، وفي حسن إخراجها وتقديمها، خاصة وأننا في عصر تولي فيه الدول المتقدمة أهمية كبيرة لكتابة وإخراج البرامج التلفزيونية للأطفال، فقد أنشأت مدارس من نوع خاص تعلّم الكتابة والإخراج والتقديم للطفل[4]، وما أحوجنا نحن وبقية الدول العربية إلى مدارس من هذا النوع، وإذ نقول هذا، فإننا لا ننفي وجود

1. انظر ناجي تمار، أثر المسلسلات التربوية التلفزيونية على التحصيل الدراسي للأطفال، دراسة وصفية تحليلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بحي باب الواد، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 1983 – 1984، من ص: 168 إلى 174.

2. CHERIFA GEITAS, L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe, p : 54.

3. انظر، المرجع نفسه ص : 55.

4. انظر : محمد الطالب الدويك، «التلفزيون وأثره على طفلنا الخليجي»، ص : 110.

بعض البرامج العربية المعدّة إعداداً ناجحاً، والتي كان لها الأثر البالغ على شخصية الطفل العربي، ومن ذلك برنامج «افتح يا سمسم» الذي كانت تعرضه التلفزة الجزائرية في الثمانينيات، فعلى الرغم من أنّه برنامج مقتبس من برامج أجنبية[1] فإنه قد كيّف ليلائم طبيعة البيئة العربية. وقد امتاز بوضوح أهدافه الموزّعة على عشرة مجالات، منها المعرفية ومنها الصحية البدنية والنفسية، ومنها التكنولوجية[2] واستحق بتأكيد العديد من الدراسات أن يكون «البرنامج الوحيد الذي بني على دراسات حاجات الطفل ونموه السلوكي والمعرفي»[3] وعليه يمكننا القول إنّ التلفزيون حقا مصدر من مصادر المعرفة ولكنّه لا يمكن أن يكون البديل عن بقية مصادرها ووسائلها المختلفة كالكتاب.

د – الكتاب :

يدخل الكتاب – المصورّ تحديدا – عالم الطفل في سن مبكرة، إذ تشير الدراسات إلى أن الطفل في شهره الثامن عشر، وربما قبل ذلك، يعيد تصفح الكتاب والعبث بمجموعة صوره التي تشكل لعبة في نظره، هذه الصور التي إن أحسن اصطفاؤها «...وإذا أصبحت أثيرة عند الطفل الصغير، سوف تصبح «غرض عبور» كما يقال في علم النفس وسوف تتخذ أهمية مماثلة لأهمية الدمية أو الدب ذي الفرو الناعم»[4].

وتعتبر هذه الصور أيضا بمثابة «حلقة وصل بين خبرة الطفل اليومية والفعلية وبين قراءة الكتب...»[5] ؛ إذ أن الملاحظة الدقيقة والمتكررة لها، هي التي تأخذ بيده نحو تعلم القراءة والكتابة ومن ثمة التعلق بالكتاب كأداة للتسلية والتثقيف.

1. هو برنامج خليجي، أنتج من مؤسسة الانتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي عام 1979، بالتعاون مع ورشة تلفزيون الأطفال بنيويورك، وهو برنامج أمريكي الأصل عنوانه «شارع سمسم» للاستزادة راجع المرجع نفسه، ص: 112، 111.
2. انظر: المرجع نفسه، ص: 112.
3. انظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.
4. عبد الرزاق جعفر، الطفل والكتاب، دار الجيل، بيروت ط: 1، 1992، ص: 45.
5. سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص: 119.

وإذا كان الكتاب لا يمثل سوى أداة أو وسيلة واحدة من مجموعة وسائل الترفيه والتثقيف للطفل، فإنّه أهمها جميعا، فهو أقدمها في مجال تسجيل المعارف، وهو وسيلة سهلة يتيسر حملها في أي مكان، وهو فضلا عن هذا وذاك، ينفرد بطواعيته الكبيرة، إذ بإمكان الطفل أن يقرأه ويتركه متى شاء، كما بإمكانه أن يقرأ جزءا منه ويعود إلى قراءة ما تبقى في أي وقت شاء، أو أن يعيد قراءته أيضا متى شاء، عكس السينما والتلفزيون والراديو التي لا توفر للطفل فرصة إعادة متابعة برنامج ما، إن رغب في ذلك، أو فاته متابعته، ولهذا «سيظل الكتاب محتفظا بمكانته كأبرز الوسائل التي يعتمد عليها في الاقناع وتوسيع المدارك وتشكيل الآراء في سبيل الرقي العلمي، والازدهار الحضاري والتقدم الاجتماعي المنشود»[1].

ومع كل هذا، فإن الاعتراف بالمنافسة الشديدة لباقي الوسائل للكتاب، أمر لا يمكن كتمه، فالطفل يعيش اليوم في عالم غزته الصورة، ونتيجة لشغفه بها، وبالوسائل التي توفرها، وفي مقدمتها التلفزيون، صار يوصف بالقارئ السيئ.

وإذا كان تعلق الطفل بالوسائل التثقيفية والترفيهية الأخرى، وانشغاله عن الكتاب، حقيقة واقعة، فإننا لا نقتنع بوصفه قارئا سيئا، لأنّ مضمون ما يقرؤه الطفل له التأثير البالغ على ازدياد تعلقه بالكتاب أو انصرافه عنه والاهتمام ببقية الوسائل، فإن قدّم للطفل ما يبحث في معضلاته وما يجسّ مراكز اهتمامه الشخصي، أقبل عليه وقلّل من ملازمته لتلك الوسائل، بل وقد يترك حتى اللعب بكرة القدم أو الركوب على الدراجة أو اللعب بالدمى مهما كان شغفه بها. وهنا نتساءل عن واقع ما يقدّم للطفل الجزائري من كتب، وعن إمكانية الحديث عن أدب أطفال في الجزائر.

يجيبنا عن هذا السؤال الأخير كل من محمد مرتاض، ومحمد شنوفي، إذ يرى الأول أنّ معالم هذا الفن لم تتضح بصورة جليّة في الجزائر، فليس هناك دار نشر خاصة بالطفل، ولا مؤلفون مختصون في الكتابة له، ولهذا يصرّح بأنّ

1 ندوة أدب الطفل العربي: أدب الطفل العربي، منشورات الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، المملكة الأردنية الهاشمية من ١٦ إلى ١٩ كانون الأول 1996، ص: ١٤٠.

«الحديث عن أدب أطفال في الجزائر أو الكتابة فيه هو من قبيل المغامرة»[1]. ويستدرك الباحث بعد هذا، ليقرر بأنّه قد كتب لبعض الأعمال القليلة أن تخرج إلى النور على الرغم من المثبطات والصعوبات[2].

ويرى الثاني أنّ الحقبة الممتدة بين(1980–1990) قد شهدت ازدهار القصة لنشوء دور طبع أسهمت إلى جانب المؤسسة العمومية الوحيدة(المؤسسة الوطنية للكتاب) في نشر أدب الأطفال، ولهذا فقد كان بالإمكان الحديث عن ازدهار حقيقي لأدب الأطفال في الجزائر، لو أنّه لقي اهتماما من أدباء ذوي تجربة في الكتابة، ولكن هؤلاء قد «نظروا إليه، على الأرجح، على أنّه دون اهتماماتهم الأدبية، وربّما عزف عنه بعضهم لما رأوا أقلاما كثيرة فجة تخوض فيه وقد استسهلته ما دام موجها للأطفال»[3].

ونتيجة لهذا الواقع، فإنّ الطفل الجزائري لا يجد ما ينمّي فكره وثقافته ولغته، كما أنّه لا يمتلك فرصة الاختيار بين الكتب القليلة التي تعرضها الأسواق، مهما كان جنسها الأدبي، قصة، مسرحا، أم شعرا، ولتوضيح ذلك بجلاء، نتناول كل جنس من هذه الأجناس على حدة.

– القصّة :

تشكل القصّة «وعاء لنشر الثقافة بين الأطفال، لأنّ من القصص ما يحمل أفكارا ومعلومات علمية وتاريخية وجغرافية وفنية وأدبية ونفسية واجتماعية»[4]، وتحتل المرتبة الأولى، فيما يقبل عليه الأطفال من ألوان أدبية،

1. محمد مرتاض، من قضايا أدب الأطفال، دراسة تاريخية فنية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994، ص : 57.
2. انظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.
3. محمد شنوفي، القيم في قصص الأطفال في الجزائر (1980–1990)، في مجلة آمال، الجزائر عدد 65، (عدد خاص بأدب الأطفال)، ص : 17
4. هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة. الكويت، مارس 1988، ص: 181

ولعلّ مرد ذلك إلى احتكاكهم بها في فترة ما قبل تعلمهم القراءة والكتابة، وذلك من خلال ما يرويه عليهم أقران أسرهم في مرحلة مبكرة كما أوضحنا[1].

كما يمكن تفسير حب الأطفال لها أيضا، بطبيعة ما توفره لهم، فهم «يجدون متعة وسرورا في تسلسل أحداثها وتصرفات شخصياتها، حيث تمس مشكلاتهم أو تتفق مع أفكارهم أو تتناول مشاعرهم أو أحاسيسهم فيتفاعلون معها، ويتقمصون شخصياتها، ويعيشون في جو من الخيال والمتعة، يرقى بما لديهم من غرائز وينقي ما فيهم من انفعالات ويشبع ما عندهم من نوازع ورغبات»[2].

وعلى الرغم من فوائد القصة وتأثيرها الذي قد يعود بالكثير من المنافع على الطفل، فإنّ الميدان الثقافي والأدبي الجزائري، يفتقر إلى كتاب للأطفال متخصّصين في هذا الفن، كما أن عدد القصص المؤلفة قليل جدا يقدّره محمد مرتاض بنحو خمسين قصة[3].

- الشعر:

يؤكد الدارسون أن الأطفال يتذوقون الشعر والأدب منذ نعومة أظفارهم، وذلك اعتمادا على شواهد مختلفة. لعلّ أبرزها ما أدركته المرأة العربية قديما وهي تهدهد صغيرها متغنية بأبيات من بحر الرجز، من أنّها تستطيع تحقيق مبتغاها بذلك، فسرعان ما يسكت الطفل بعد بكاء أو ينام بعد ألم، وما يزال هذا مستمرا في أيامنا، حيث تنوّم الأم طفلها على كلمات مسجوعة موزونة. ويضاف إلى ما ذكرنا حسن استماع الأطفال وترديدهم لبعض اعلانات الإذاعة والتلفزيون ذات الإيقاع الحسن وكذا شغفهم بالأناشيد وحفظها بسرعة وترديدها[4].

---

1. انظر ص: 17 و 18 من هذا الفصل
2. أحمد حسن حنورة، أدب الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت، ط 1: 1989، ص: 109.
3. محمد مرتاض، من قضايا أدب الأطفال، ص:57.
4. انظر المرجع نفسه، ص: 41.

يرى الدارسون أيضا، أنّ الأهازيج التي يرددها الأطفال منذ صغرهم يمكن أن تعتبر «أول شكل هام من أشكال الشعر يتذوقه الطفل»[1].

كما أنّ التفكير الإحيائي أو الرمزي لدى طفل الرابعة والخامسة والسادسة والذي يتجسدّ من خلال تعبير الطفل عن بعض الظواهر وتفسيرها، كأن يقول عندما يكشف أوراق الربيع الصغيرة «جاء رجل مع سلمّة الخشبي وعلق الأوراق على الأشجار»[2].

أو أن يقول «إن النجوم بذور ينثرها القمر[3]».... كل ذلك يمكن أن يصير «دافعا ومحركا للبحث المبدع الخلاق في الشعر والقصة»[4].

وإذا كان الطفل يتذوق العبارات الموزونة ويشغف بها منذ صغره، فإنّ المحيط الثقافي الجزائري، لا يهتم بتزويده بما ينمّي لديه هذا الذوق، فالقصائد الشعرية الموجهة إليه قليلة، والشعراء المهتمون به قليلون أيضا، مماّ يجعل أمر احتكاك الطفل به قبل دخوله المدرسة، أمرا نادرا إن لم نقل مستحيلا.

وعندما يفد الطفل إلى المدرسة، فإنّه لا يصادفه إلاّ في حصة المحفوظات، فعلى الرغم من اعتناء كتاب السنة الأولى القديم[5] بالشعر واحتوائه على بعض المقطوعات منه[6] فإنّ الكتاب المعمول به حاليا يخلو من ذلك، وعليه فإنّ التقاء الطفل به، لا يكون إلاّ في حصة المحفوظات كما ذكرنا، حيث يطلب منه أن يحفظها عن ظهر قلب، فيكون لها بذلك وظيفة فريدة هي شحن قدرات الذاكرة لديه، وإذا كان هذا شيئا نافعا فإنّ ثمة ما هو أنفع

1. عبد الرزاق جعفر، الطفل والشعر، دراسة في أدب الأطفال، دار الجيل، بيروت ط : 1، 1992، ص : 30.
2. عبد الرزاق جعفر، الطفل والكتاب، ص : 92.
3. المرجع نفسه والصفحة نفسها.
4. المرجع نفسه، ص : 92-93
5. هو « كتابي في القراءة» من تأليف صلاح الدين الشريف و آخرون، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1970؛
6. انظر مثلا، في المرجع نفسه «قطتي صغيرة»، ص : 47.
«لعبة القميصة2» ، ص : 60
« لعبة الحبل»، ص :61

للطفل منه، فمن المفيد أن نستمع إليه وهو يتذوق هذا الشعر، ويعبرَ عن بهجته بالصور الجميلة، وإيقاعات الأبيات وإن لم يفهم معانيها فهما كليا، بدل من أن يقضي الوقت في تكرارها أو يستمع لزملائه على مضض، وهم يكررون قصائد قد ينساها بمجرد خروجه من المدرسة.

« إنّ قطعة استظهار تحفظ لاعن طيب خاطر أو بدافع الانصياع، لا تخلق أي اتصال بالشعر، بل إنّها لتحيد عنه...»[1].

– المسرح :

يصف محمد مبارك الصوري المسرح العربي بالظاهرة التي تحاول أن تتكامل في عناصرها، والتي لم يتشكل قوامها الفني بعد[2]، ولكن، وعلى الرغم من وجود مستويات فنية متواضعة في جوانب العطاء المسرحي الخاص بالطفل، فإنّه لم يخل من محاولات جديدة جادة في مختلف أقطار الوطن العربي : السعودية، مصر، الكويت...، ففي تونس مثلا قدّم مصطفى عزوز سلسلة المسرح الصغير التي تعرض في جزئيها نصوصا تمثيلية، يعترف مبارك الصوري بجودتها وبجديتها[3].

وإذا كانت النصوص المسرحية عند إخواننا في تونس، قد نالت شهرة تعدّت حدودها، فإن مسرحيات الطفل عندنا مفقودة، وقد كدنا نسلم بعدم وجود نصوص مدونة لها، لولا عثورنا على أربع مسرحيات منشورة في مجلة آمال.

أما مسرح الطفل الدائم، المعد بأجهزته وبمناظره وديكوراته وفنييه وإدارييه، فإنّه غير موجود في الجزائر، فالمسرح عندنا مؤقت قد يوجد في مدرسة بمناسبة آخر السنة الدراسية، علما أنّ نصوص التمثيل يعدّها المعلمون

1. عبد الرزاق جعفر، الطفل والشعر، ص : 31
2. انظر : محمد مبارك الصوري «مسرح الطفل وأثره في تكوين القيم والاتجاهات» في حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت 1997–1998، ص : 23.
3. المرجع نفسه، ص : 24–25.

في غياب نصوص مسرحية مكتوبة وفيما يخص مسرح العرائس، فإنّه بإمكاننا الجزم بعدم وجود كتّاب له إطلاقا، ولا ندري إن كان يحق لنا تسميته بمسرح العرائس، لأن موضوعاته قصيرة غير محبكة، يتم عرضها في مناسبات قليلة، كعيد الطفل، أو في الغابات وعلى شواطئ البحار أثناء العطلة الصيفية.

يتضح من مجمل ما ذكرنا أن المحيط الثقافي الجزائري، يفتقر إلى أدب طفل مؤسس يصور انشغالاته ويمده بالمعارف، ويقوّم لسانه، وإن نقول هذا، فإننا لا ننفي وجود فئة من الأطفال، توفرت لها فرصة الاطلاع على الأعمال القليلة المذكورة، مهما كانت قيمتها، أو الاستفادة من كتب تصلها من دول أخرى، ولكن هذا الأمر لا يتيسر إلا لفئة قليلة جدا من الأطفال، فالأطفال الذين يقرأون هم الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مثقفة أو غنية، وبالمقابل فإن الكثير من الأطفال لا يقرأون لأنهم عاشوا أو ربوا بعيدا عن الكتاب أو لأنهم لا يملكون ثمنه.

هذا، وقد عرفت السنوات الأخيرة، اهتمام وزارة الثقافة بأدب الأطفال، إذ قامت بتنظيم مسابقات بشأنه، وفي هذه السنة شملت المسابقة القصة والشعر والمسرح، والدراسات، إذ رصدت لها الوزارة مجموعة من الجوائز، وكلفت لجنة تحكيم مكونة من أساتذة جامعيين بقراءة النصوص وترشيح الفائز منها، كما قامت جمعية القارئ الصغير بالإعلان عن مسابقة «الكتابة للطفل»، حيث شكلت لجنة من رجال الثقافة والأدب لتقييم أعمال مكتوبة باللغة العربية وأخرى بالفرنسية، ووعدت بطبع النصوص الثلاثة الأولى على حسابها.

وإذا كانت الأعمال التي تلقتها الوزارة جيدة عموما، فإن تلك التي وصلت إلى جمعية القارئ متوسطة المستوى[1]، مما يستدعي اهتماما أكبر بهذا الأدب

1. هذا ما أوضحه الأستاذ مصطفى فاسي المشارك في لجنة التحكيم الخاصة بالمسابقة التي نظمتها الوزارة، ضمن لجنة القصة، وما أكدته الأستاذة خولة الإبراهيمي المشاركة في تقييم النصوص التي تلقتها جمعية القارئ الصغير.

من قبل أدباء ذوي باع في الكتابة، لأن الكتابة للأطفال ليست بالأمر الهيّن، فهي تقتضي من الكاتب أن يضع نفسه في جلد الطفل أو ذهنه ليعرف ما يحب وما يكره، كما تقتضي معرفة قاموسه اللغوي وكذا معرفة بمختلف مراحل نموه ومتطلباتها، بالإضافة إلى أن النهوض بهذا الأدب، لا يكون إلا بتخصيص دور نشر له، وليس ذلك بالكثير أمام ما يمكن أن نجنيه من أدب أطفال يترجم اهتماماتهم ويشدهم إلى المطالعة : فهو ينمي لديهم مهارات القراءة والكتابة، ويزودهم بثروة لغوية فصيحة، ويرتقي بأساليب تعبيرهم، ويقوم ألسنتهم وكتاباتهم عن طريق تدريب سلائقهم على الضبط اللغوي...[1].

وفي غياب ما ذكرنا، يجد الطفل الجزائري نفسه أمام كتاب واحد هو الكتاب المدرسي، الذي لا يفي هو الآخر بالغرض، نظرا لفقر مضمونه ولصوره ذات المعاني والألوان الغريبة، وهو بهذا يذكرنا بما قاله برونو بيتلهايم (BRUNO BETTELHEIM) وكارين زيلان (KAREN ZELAN) عن كتب المطالعة التي ثبطت همة الأطفال وجعلتهم ينفرون من القراءة نظرا لاحساسهم بأن هناك من يسعى إلى الحط من شأنهم وإلى احتقارهم، لأن الألفاظ والبنى التي تتضمنها فقيرة، لا ترقى إلى إمكاناتهم الحقيقية ولا تستجيب إلى اهتماماتهم[2]، ولأن الاقتصار على الألفاظ والبنى التي يعرفها الطفل، يعني : «اتباع الطريق التي تبقى عليه طفلا، وتحول بينه وبين الكبر، لذا يجب أن يدرك وأن يفهم بصورة لا متناهية، أكثر مما يقول أو يخيل إليه أنه يقوله هو نفسه»[3].

1. انظر محمد حسن بريغش، أدب الأطفال، أهدافه وسماته. مؤسسة الرسالة، بيروت، ط : 2، 1992، ص : 124

2. انظر : BRUNO BETTEHEIM et KAREN ZELAN, La lecture et l'enfant, Trad : Theo Carlier, Robert Laffont, Paris 1983, p : 31.

3. عبد الرزاق جعفر، الطفل والكتاب، ص : 29.

الطفل الجزائري في المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية

1– الروضة :

تعد رياض الأطفال من أهم نتائج حركة الاهتمام بالطفولة ودراسة حاجاتها المختلفة من لغوية وانفعالية واجتماعية، ولا يعني هذا أنها نشأت لضرورة تربوية فحسب، بل لضرورة عملية أيضا، فانتشار الأمية في كثير من الأسر العربية وخروج المرأة إلى العمل، وانشغال الأب بأعماله، قد أدى إلى تزايد حاجة الأطفال إلى تربية منظمة تهيئهم لدخول المدرسة[1].

ولما كانت السنوات الأولى، مرحلة جوهرية من عمر الطفل لما تحظى به مثيراتها من دور بالغ الأهمية في نموه، عملت رياض الأطفال على توفير البيئة الغنية بهذه المثيرات، إذ أنه «...ومهما كان المستوى الاجتماعي الثقافي، مهما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومهما كان المستوى الإعلامي للعائلات، فإنها غير مجهزة بكيفية مرضية تماما لمواجهة الحاجيات والمتطلبات التي يمليها تطور وتفتح الطفل الصغير... . إن الساعات التي يقضيها الطفل في الروضة نافعة تماما من حيث أنه لا يوضع داخل الروضة كمشجب، ومن حيث أن الحدث العائلي يندرج في إطار مكمل لحدث الروضة»[2].

1. انظر : عدنان عارف مصلح، التربية في رياض الأطفال، ص: 31.

2. GRATIOT et ALPHANDERY, Le droit à l'école

نقلا عن : JEAN FRANCOIS SIMONPOLI - La Conversation enfantine, Hachette, Paris 1991, P : 49.

ومن هذا المنطلق، فإن الروضة ليست مكان استقبال مريح وآمن، يحاط فيه الطفل بأشخاص مختصين يعتنون به، بل إن «لها أيضا دور أساسي في تكوينه وفي إسهامها المكمل لدور العائلة»[1]؛ وهي بهذا لا تقوم مقام العائلة، ولكنها تقدم للطفل تجربة أخرى، فقد أكدت الدراسات المختلفة دورها البارز في تنمية ذكاء ولغة الطفل باعتبارها «أول اتصال اجتماعي حقيقي ومنظم للطفل بالعالم الخارجي»[2]؛ ولا يعني هذا أن الطفل، لم يقابل قبلها أشخاصا غير أفراد أسرته، ولكن اتصاله بهم كان دوما عن طريق الأسرة كأقارب أو جيران،...، وخبرته بهم «تختلف تماما عن الخبرة التي يمر بها الطفل عندما يذهب إلى الروضة»[3].

كما أن طفل مرحلة ما قبل المدرسة، ونتيجة مروره بمرحلة التمركز حول الذات، يحتاج إلى الوقت والمساعدة في محاولاته لتوسيع دائرته الاجتماعية والتوجه نحو الآخرين، والروضة هي وسيلته المساعدة لبلوغ ذلك؛ ففيها يحقق ذاته، وينمي ثقته بنفسه، ويشعر بأهميته لدى المعلمة والأقران، ومن ثمة يعتمد على نفسه ويستقل بها، ويشعر بالأمان والطمأنينة، فيصير مستعدا للخوض في تجارب وعلاقات مع غيره[4]، ويقبل على المشاركة والتعاون ويبتعد عن الفردية والأنانية.

تتيح الروضة للطفل أيضا فرص التعبير اللفظي، وهي بذلك تنمي مهاراته اللغوية وفي مقدمتها مهارتا التحدث والاستماع، كما تهيئه للقراءة والكتابة حتى يستفيد من ذلك عند التحاقه بالمدرسة «ولا يعدو أن يكون دور الروضة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة دور تهيئه وإعداد يستفيد الطفل منها حين يلتحق بالمدرسة بشكل منظم، ولذا يقتصر عملنا في هذا المجال وفي هذه المرحلة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات عن طريق الملاحظة والتدريب السمعي والبصري واستخدام الحواس مستعينين في ذلك بالوسائل الحسية وشبه الحسية......»[5]

1. المرجع نفسه، ص: 48.
2. هدى الناشف، رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.2، 1995، ص: 52.
3. المرجع نفسه والصفحة نفسها.
4. انظر: المرجع نفسه، ص: 53.
5. عدنان عارف مصلح، التربية في رياض الأطفال، ص: 24.

يتطلب تحقيق كل ما ذكرنا، تضافر جهود مختلفة وتوفير وسائل وتجهيزات ضرورية، ومناهج ومربيات يوفرن نماذج لغوية يقتدي الطفل بها «فلكي يتحدث الطفل بلغة سليمة، ينبغي أن يسمع لغة سليمة»[1] ونتساءل في هذا الصدد، عن اللغة التي تستعملها مربيات رياض الأطفال عندنا، وعن الدور الذي تقوم به الروضة الجزائرية ومدى تأثيرها على الطفل، يجيبنا عن التساؤل الأول مصطفى عشوي، حينما يؤكد أن أغلب مربيات رياض الأطفال يستعملن اللغة الفرنسية مع الطفل[2] أما عن الثاني، فيجيبنا كل من سعيد بوشينة ونذير بن يربح، إذ يبيّن الأول أن الروضة بما توفره من مواقف تعليمية وتربوية، تعمل على الإسراع في وتأثر نمو القدرات العقلية، فالروضة الجزائرية إذن «تأثيرها الإيجابي على النمو العقلي لدى الأطفال، وقدراتهم على تذكر المثيرات وتخيل أوضاعها ومواقفها وإدراك علاقاتها ببعضها البعض»[3]؛ ويؤكد الثاني الدور الإيجابي للروضة أيضا في إثراء الرصيد اللغوي للطفل، «فالسنوات التي يقضيها الطفل الجزائري داخل الروضة ذات دور كبير في إثراء قاموسه اللغوي، وفي تزويده بالمفردات الفصيحة التي يوظفها داخل الروضة توظيفا سليما، ويدرك مدلولاتها، وعليه فالفترة التي يقضيها الطفل الجزائري داخل الروضة، هي فترة إعداد للمرحلة الحاسمة المتمثلة في التعليم الأساسي»[4].

وعلى الرغم من النتائج التي توصلت إليها هاتان الدراستان الأخيرتان، فإن زياراتنا لرياض الأطفال المختلفة – أثناء القيام بالتحريات – كشفت لنا عن واقع مزر يعيشه الطفل، ووضع لا يمكننا أن نطالبها فيه بأن تقوم بدورها، فالتخطيط التربوي يكاد

---

1. هدى الناشف، رياض الأطفال، ص: 31.
2. انظر مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين، ص: 108.
3. سعيد بوشينة، دور الروضة في النمو العقلي لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية الجزائر، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، جوان 1984، ص: 144.
4. نذير بن يربح، دور رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 1983–1984، ص: 145.

يكون منعدما، والمربيات غير مؤهلات لتأدية مهامهن، والقاعات مكتظة بالأطفال[5]... مما يجعلنا نقول ما قالته لونته (L'ENTIN)، من أن الدور المنتظر منها دور وهمي[6].

2 – المدرسة القرآنية :

يتجه بعض أطفال الرابعة والخامسة إلى المدرسة القرآنية أو إلى المساجد حيث يتعلمون كتابة وقراءة بعض الكلمات، ويحفظون القرآن والأناشيد، وما من شك في أنّ لذلك تأثيرا على نموهم اللغوي، إلاّ أننا لا نستطيع تقديره نظرا لافتقار ميدان البحث إلى دراسات تتعلق بتأثير المدرسة القرآنية على لغة الطفل.

5. سنفصل في هذه القضايا، عند الحديث عن التعليم التحضيري باعتباره جزءا من النظام التربوي الجزائري في الفصل الثالث من هذا الكتاب.

6. انظر: LAURENCE LENTIN, Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans, p. 27

الواقع اللغوي الجزائري واكتساب الطفل للغة

ما من شك في أنّ الطفل وعند دخوله المدرسة، يكون قد اكتسب من وسطه العائلي والاجتماعي لغة تمكّنه من التفاعل والتواصل، وقد أثيرت تساؤلات عدة حول طبيعة هذه اللغة المكتسبة وحول نسبتها إلى لغة المدرسة، فالطفل الجزائري ينشأ في وسط متعدد ومعقد لغويا، وفي كنفه، يتطور اجتماعيا ولغويا نتيجة تفاعله مع اللغات الموجودة فيه. وإن أردنا وصف هذا الواقع، فبإمكاننا تقسيمه من حيث اللغات المتفاعلة فيه إلى :

اللغة العربية.
اللهجات الأمازيغية.
اللغة الأجنبية.

1 – اللغة العربية :

يصف الدارسون للغة العربية واستعمالاتها في المغرب العربي، والجزائر تحديدا وضعها بالثنائية، ويعتبر وليام مارسي(W. MARCAIS) أول من أطلق هذا المفهوم على وضع اللغة العربية، فحسبه، تظهر هذه الأخيرة في شكلين : اللغة الأدبية التي تعرف بلغة الكتابة، واللهجات المنطوقة التي هي ومنذ القدم «لغة التخاطب الوحيدة في الأوساط الشعبية والمثقفة»[1] أمّا فرجوسن (FERGUSON) فيربط هو الآخر مفهوم الثنائية باللغة العربية ويعتبرها «وضعية لغوية ثابتة نسبيا»[2] مكوّنة من تنوعين، تنوع عال ذي قيمة (اللغة الأدبية)، وتنوع

1. W. MARCAIS, La langue arabe dans l'Afrique du nord, In Revue Pédagogique, n° 1, Alger, 1931, P : 401.
2. CHARLES A. FERGUSON, «Diglossia», In Word n° 2 Tome 15, 1959, P : 336.

أدنى (اللهجات)، ولتحقيق الثنائية ينبغي ضمان الشروط الآتية:

– الخاصية الوظيفية للتنوعات اللسانية

– وجود تنوعين، أحدهما ذو مكانة عالية، هو اللغة الفصحى، والثاني هو اللهجات التي لا ينظر إليها على أنها لغات.

– وجود مدونة واسعة من الأدب المكتوب المعترف به والمعظّم باعتباره من قيم المجتمع.

– وجود فرق بين طرق اكتساب التنوعين، إذ تكتسب اللغة الأدبية عن طريق التربية والتعلّم المدرسي، في حين تكتسب اللهجات بطريقة عفوية في الوسط الطبيعي.

– وجود تقنين وتقعيد بالنسبة إلى اللغة الأدبية وعدمه بالنسبة إلى الهجات.

– الاختلافات بينهما في مختلف المستويات: الصوتي والافرادي والنحوي.

– الثبوت المدهش للثنائية عبر العصور[1].

والجدير بالذكر أنّ الباحثين قد وصفا حال اللغة العربية في فترة كانت الفرنسية تعرف انتشارا واسعا في المدارس وفي المعاملات التجارية....، وكانت اللغة العربية بالمقابل، تعرف قمعا و ردعا، مماّ أدى إلى جمودها فترة طويلة، ومنذ ذلك الحين، نشأت الهوة بين اللغة الأدبية واللهجات المحلية.

ولم يستمر هذا الوضع، إذ عرف تغييرا بعد سنة 1962، على إثر انتهاج سياسة التعريب وديمقراطية التعليم وانتشار وسائل الإعلام، إذ لعبت هذه العوامل دورا كبيرا في تقليص الهوة بين اللغة الأدبية واللهجات وبالتالي تقريب المسافة بينهما، وهذا ما دعا خولة الابراهيمي إلى رفض المخطط الفرجوسوني الذي لم يعد ينطبق على وضع اللغة العربية ولذلك تقول عنه:

«هذا مخطط جد صارم وثابت في رأينا مما يجعلنا نسلّم بأنّه دائم نظرا لاستقراره عبر الزمن»[2].

---

1. انظر: المرجع نفسه، من ص: 329 إلى 333.

2. KHAOULA TALEB IBRAHIMI, Les Algériens et leur(s) langues(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Editions Elhikma, Alger, 1997 p : 45.

وانطلاقا من هذا تقترح تعويض فكرة الثنائية بمقاربة مخالفة ترتكز على فكرة السلم التواصلي، حيث يكون الحديث فيه عن لغة واحدة مهيكلة تندرج ضمنها مستويات لغوية ذات علاقة بمختلف البيئات التي تحدد عناصرها كالوسط العائلي، المدرسي،...، وبهذا تجنّبنا الحديث عن لغة معيارية وأخرى عامية، بل عن أنموذج منظم على أساس تدرج لغوي يبدأ بالاستعمال الأكثر معيارية إلى الاستعمال الأقل معيارية على النحو التالي:

- اللغة العربية المعيارية، ومثالها لغة القرآن
- العربية النمطية أو المعاصرة، كلغة الأدب والصحافة....
- العربية تحت النمطية، وهي لغة التواصل الشفهي
- عربية المتمدرسين، وهي تلك التي يستعملونها خارج المدرسة أو الجامعة
- العاميات (الدارجات) وهي لغة الحي أو القرية...[1]

يدرك المتكلم الجزائري سواء كان راشدا أم طفلا، الفرق بين هذه المستويات ومن ثمة يخضع في استعماله أحدها للوسط الذي يوجد فيه، ولطبيعة الأشخاص الذين يخاطبهم وكذا للمواقف التي يتعرض لها، هذا ما بينته تحرياتنا الميدانية في المدارس، حيث تبيّن لنا أنّ الطفل وهو داخل جدران القسم، أثناء تخاطبه مع معلمه أو معنا، يستعمل لغة المدرسة، وإن لم تتح له ملكاته ذلك، ويستعمل المستوى اللغوي نفسه معنا تبعا لاستعمالنا له، حتى ولو كان ذلك خارج حدود المدرسة، أمّا مع أفراد أسرته أو مع أترابه أثناء اللعب، فيتحرر من هذا المستوى، ويستعمل مستوى آخر أقل معيارية. وقد أوضحت التحريات الميدانية لشريفة غطاس في منطقة الشرق الجزائري ما ذكرناه أيضا، فقد استخلصت، وانطلاقا من ثلاث وضعيات داخل المدرسة، أنّ الأطفال يتأرجحون بين ثلاثة مستويات لغوية، ففي حالة وجودهم داخل

1. انظر: المرجع نفسه، ص: 70.

القسم، وهم يتفاعلون مع معلمهم أو شخص آخر كالمدير أو المفتش... يحاولون جاهدين استعمال اللغة المعيارية، وإن لم تؤهلهم ملكاتهم لذلك، وفي حالة مخاطبتهم بعضهم بعضا أثناء مختلف النشاطات الثقافية داخل القسم أيضا، فإنّهم يتحررون من المخطط المعياري، ويتكلمون لغة تسيطر عليها لغة المتمدرسين الشفهية التي يميزها النحو البسيط، وسقوط الحركات، والاختلاس، وإقحام المفردات العامية، أمّا أثناء لعبهم في الفناء، بعيدا عن أنظار المعلم، فإنّ سلوكاتهم اللغوية تسيطر عليها ملكة تتأرجح بين الاستعمال الأقل معيارية والعربية التي يتحدثها المتمدرسون[1].

انطلاقا من كل ما ذكرنا، وفي ضوء الأنموذج المرن الذي عرضناه لخولة الابراهيمي، يمكننا القول بأنّ الطفل الجزائري– في فترة ما قبل المدرسة– يملك لغة خاصة بمحيطه القريب : الحي، القرية... ولا يكون المستوى اللغوي الذي يستعمله في قطيعة مع بقية المستويات الأكثر معيارية، بل هناك استمرارية بينها بحكم تفاعل الطفل مع إخوته المتمدرسين وتعرضه لوسائل الاعلام ومتابعته لبرامج الأطفال فيها ولمختلف الحصص والأفلام، ومن ثمة فإننا نقول – افتراضا – بأنّ لغة طفل هذه المرحلة، تتضمن الكثير من المفردات الفصيحة، وانّ العامية تقترب تدريجيا من اللغة العربية المعاصرة.

2 – اللهجات الأمازيغية :

اللهجات الأمازيغية، هي اللهجات التي كانت منتشرة في المغرب العربي قبل الفتح العربي الاسلامي، وبعد هذا الفتح الذي تمّ في عهد عقبة بن نافع، تعرّب قسم كبير منه، ومع ذلك بقيت مناطق كثيرة فيه، تتحدث الأمازيغية إلى يومنا هذا، وفي غياب معطيات دقيقة عن نسبة الناطقين بها حاليا، نشير إلى أنّهم قد

1. انظر:
CHERIFA GHETAS, L'enfant Algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, p : 62.

شكلّوا سنة 1970 ما بين 15 إلى20% من مجموع الشعب الجزائري[1]. وإذا أردنا وصف اللهجات الأمازيغية المنطوقة في الجزائر، فبإمكاننا تصنيفها في :

– الأمازيغية المنطوقة في منطقة القبائل.

– الشاوية المنطوقة في منطقة الأوراس.

– المزابية المنطوقة في منطقة غرداية بالجنوب الجزائري.

– الترقية المنطوقة في منطقة التوارق بالهوقار.

– الشنوية

وتعتبر مناطق : القبائل، الميزاب، والأوراس أكثر المناطق التي تجمع الناطقين بالأمازيغية[2]، وتجدر الاشارة إلى أنّ استعمالها لم يقتصر على هذة المناطق، بل امتد إلى العاصمة أيضا، نتيجة نزوح السكان إليها من مختلف الأنحاء.

وإذا كان بالإمكان الحديث عن قرابة بين اللغة العربية الأدبية واللهجات العربية، فإنّ الأمر لا يصدق على اللهجات الأمازيغية التي تقوم على نظام فنولوجي، وقواعد ومفردات وتراكيب مختلفة عن التي تقوم عليها العربية[3]، ومع هذا فقد عرفت الأمازيغية، ونتيجة حاجتها إلى تسمية المستحدثات نموا كبيرا، إذ اقترضت مفردات عديدة من اللغة العربية والفرنسية وأخضعتها لنظامها الصوتي والصرفي والتركيبي.

لقد ظلت اللهجات الأمازيغية على الرغم من قدمها مفتقرة لنظام كتابة معروف وموحد، و إن كان قد عثر عند التوارق بالصحراء الجزائرية على حروف تدعى (تفنغ) ولكن قدمها لم يكن ليسمح بتعميم استعمالها[4].

---

1. انظر: GILBER GRANDGUILLAUME, Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Editions G.P. Maisonneuve et Larose. Paris 1983 p : 14

2. المرجع نفسه والصفحة نفسها.

3. المرجع نفسه والصفحة نفسها.

4. المرجع نفسه والصفحة نفسها.

ولذلك كانت النصوص البربرية، وما زالت تنسخ بحروف لاتينية أو يونانية. وقد لقيت هذه اللهجات حظوة وتقديرا في السنوات الأخيرة نتيجة تحقيق مطالب الناطقين بها، فقد اعترف بها رسميا في دستور 1997، باعتبارها تراثا ثقافيا ومكونا من مكونات الهوية الوطنية فصارت لغة التدريس في العديد من مدارس منطقة القبائل.

3 – اللغات الأجنبية :

لقد كان المغرب العربي –وضمنه الجزائر– عرضة لأحداث سياسية جعلته يتفاعل ويحتك بدول أجنبية بدرجات متفاوتة، وكان لهذا الاحتكاك تأثير على الوضع اللغوي السائد فيه، ولذلك نجد مثلا، أن العامية المستعملة في مناطق : الجزائر والمدية وتلمسان وقسنطينة، قد اقترضت الكثير من الكلمات التركية، في حين اقترضت عامية الغرب الجزائري –وخصوصا وهران– الكثير من الكلمات الإسبانية، نتيجة احتكاك سكان المنطقة بلغة الكولون ذوي الأصل الإسباني الذين دخلوها، وكذا اللاجئين الاسبان من الحرب الأهلية الإسبانية. وقد كان للغة الإيطالية أيضا – وللأسباب نفسها – تأثير على لغة منطقة الشرق الجزائري، إلا أن كل التأثيرات الأجنبية المذكورة قد اقتصرت على الجانب الافرادي[1].

أما اللغة الفرنسية، فقد عمّرت طويلا في المغرب العربي وفي الجزائر وكان لها التأثير البالغ على الاستعمالات اللغوية فيها، وقد ظلت هذه اللغة أداة للعمل، ووسيلة حتى للتواصل اليومي في بعض الأسر المثقفة. كما أنها بقيت –ولمدة طويلة – لغة التعليم، فحتى سنة 1978، تاريخ التطبيق الفعلي للتعريب بإنشاء المدرسة الأساسية، كانت ثلث الأقسام تدرّس باللغة العربية، في حين كان الثلثان يعلم باللغة العربية وباللغة الفرنسية بالنسبة إلى المواد العلمية[2].

---

1. KHAOULA TALEB-IBRAHIMI, Les Algériens et leur(s) langue(s), p : 35.
2. انظر المرجع نفسه، ص : 39.

وإذا كانت اللغة الفرنسية تدرس ابتداء من السنة الثالثة، فإنها صارت وبعد تطبيق نظام المدرسة الأساسية تدرس ابتداء من السنة الرابعة، كما عرف التعليم الثانوي تعميم استعمال اللغة العربية نهائيا في السنة الدراسية 1988–1989.

ومنذ ذلك الوقت، أصبحت اللغة الفرنسية تعلّم كأية لغة أجنبية أخرى الانجليزية، الألمانية...[1]

أمّا في التعليم الجامعي، فقد ظلت وإلى يومنا هذا لغة التعليم خصوصا في الشعب العلمية والتكنولوجية.

وإذا كانت اللغة الفرنسية قد عرفت تقهقرا في النظام التربوي، فإنها قد بقيت تحتل مكانة مرموقة في المعاملات الاقتصادية، وفي الصحافة المكتوبة، فالمجلات والجرائد الأكثر انتشارا، هي تلك المكتوبة باللغة الفرنسية[2].

كما أنها مازالت مستعملة كلغة تخاطب يومي في بعض الأوساط الجامعية، وعند الإناث تحديدا، إذ صارت تتناوب مع اللغة العربية عند بعضهم، حيث يتم الانتقال من الواحدة إلى الأخرى دون عناء، وذلك عند الكبار والصغار على حد سواء، هذا ما لاحظناه لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أوساط مثقفة باللغة الفرنسية وعند الذين يتابعون برامج القنوات الفرنسية بكثرة.

يتضح من مجمل ما ذكرنا، أن الطفل الجزائري ينشأ وسط وضع لغوي خاص يتميز بالتعقيد، نظرا لتنافس اللغات المذكورة فيه، مما يثير التساؤل عن طبيعة اللغة التي يكتسبها، ونسبتها إلى لغة المدرسة، وهي قضية تشغل اليوم بال الكثير من المربين والباحثين.

1. المرجع نفسه والصفحة نفسها.
2. راجع المرجع نفسه ص: 48.

الفصل الثاني

الطفل ونظريات اكتساب اللغة وتعلمها

النظرية السلوكية

النظرية العقلية

النظرية المعرفية

التيار التفاعلي الاجتماعي (نظرية فيجوتسكي)



كان موضوع اكتساب اللغة وتعلمها، و بالتالي تعليمها من أهم الموضوعات التي شغلت، و لا تزال تشغل، بال اللغويين و النفسانيين و علماء التربية، رغبة في اكتشاف طبيعة العملية النفسية اللغوية التي تجعل الإنسان قادرا على إتقان نظام اتصالي معقد، و تفسير هذه القدرة العجيبة التي تمكنه من اكتساب لغته في سنوات عمره الأولى، و من ثمة ظلت عملية تفسير الآليات التي يتسنى بها للطفل خصوصا اكتساب لغته، سؤالا مشروعا يتجدد طرحه و يحاول المختصون و المفكرون الإجابة عنه باستمرار. و يظهر مجهود هؤلاء جليا في البحث المستمر عن الطرائق و الأساليب التي تجعل من تعليم اللغة أمرا ناجعا و ميسرا، و فيما يبذله الأولياء و المربون من جهود في تعليم الأطفال لغاتهم القومية.

و لئن كان اكتساب الأطفال للغاتهم الأولى، يتم في يسر و بكفاءة عالية وطريقة طبيعية، فإن تعليم اللغة الثانية تعترضه صعوبات كبيرة قد تفضي إلى الفشل أحيانا، ومن هنا ظهرت ضرورة الاستفادة من تجربة اكتساب اللغة الأولى، فكثرت البحوث بشأنها.

وتؤدي معاينة طريقة اكتساب هذه اللغة إلى تكوين جملة من المعارف التّربوية التي استحالت إلى قاعدة معرفية تستلهم منها مختلف التصورات لوضع المناهج و الطرق الكفيلة بتعليم اللغة الثانية على نحو ميسر، يضمن نجاح تعلمها كما هو الحال بالنّسبة إلى اللغة الأولى، ومن ثمة تم نقل المعارف اللغوية من ميدان الاكتساب إلى ميدان التعلم الذي نشأ كالفرع عن الأصل،

و ازدادت العلاقة بينهما وطادة و وثوقا، فلا تثار المسائل المتعلّقة بالتعلّم وطرائقه و نظرياته إلا لتثار معها نظريات الاكتساب وسبله. وهكذا ظل البحث في الميدانين مستمرا و متجددا، تظهر فيه مدارس فكرية و تزول، و تبرز نظريات و تتلاشى أخرى، و تزدهر على غرار ذلك مناهج في تعليم اللغة، و تخبو أخرى، و لهذا بقي حقل الاكتساب و التعلم اللغويين، حقلا حيويا، يتصف بتنوع نظرياته وفقا لتنوع و اختلافات منطلقاتها الفكرية و الفلسفية، و التي يمكن أن نصنفها في أربع نظريات رئيسية :

النظرية السلوكية التي يتزعمها واطسن و سكنر و غيرهما من الباحثين.

- النظرية العقلية التي يمثلها تشومسكي.
- النظرية المعرفية لجان بياجي.
- النظرية التفاعلية لفيجوتسكي.

النظريـــة السلوكيـــة

تعتبر السلوكية اتجاه من اتجاهات علم النفس، عرف بداياته الأولى في مستهل هذا القرن من خلال أعمال جون واطسن (JOHN WATSON)، ويقوم هذا الاتجاه (السلوكي) على أساس فكرة جوهرية، تتمثل في أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا بني على المنهج التجريبي المعتمد في العلوم الطبيعية، و لا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان موضوعه قابلا للملاحظة والتجربة، و لهذا حددت السلوكية موضـوع علم النفس في دراسة سلوك الكائن الحي الخارجي، ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه و يمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق آداءه، و تحليله الى أجزاء متعددة، و تعديله أو تغييره، و ضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، و من ثمة التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال توفير شروطه[1].

و لا يعني تأكيد السلوكيين هذه المسألة إنكارهم لوجود الوعي و الشعور، و لكنهم يرفضون اعتباره موضوعا للدراسة، لأنه داخلي لا يخضع للملاحظة و القياس، ومن ثمة فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع و حاجات داخلية، فإذا كانت الحاجة قادرة على تفسير السلوك، فهي لا تقدم تفسيرا كافيا إلا إذا تحدد الدافع و اتضحت أسبابه.

تعطي النزعة السلوكية، و نظرا لاعتمادها على التجريب، أهمية بالغة للمحيط في تفسير سلوك الكائن الحي، فالمحيط هو الذي يثير إجابات الكائن

1. انظر: عبد الكريم غريب، و آخرون، في طرق و تقنيات التعليم، من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية 7، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، 1992 ، ص : 67 — 68.

الحي بفضل المثيرات التي يوفرها، و فهم سلوك هذا الكائن لا يتم إلا بربطه بالمثيرات الخارجية التي يتلقاها من هذا المحيط. و على الرغم من تعدد التيارات العلمية داخل التوجه السلوكي، فيمكننا القول إن مفهوم التعلم يحدد عند معظمها بتغيير أو تعديل في سلوك المتعلم نتيجة تعرضه لتأثيرات المحيط، و يصدق هذا التعريف على التعلم التلقائي (الاكتساب) الذي يحدث خلال التفاعل اليومي بين الفرد و المحيط الذي يعيش فيه، و على التعلم الذي يجري في وضعية محددة تنشد تحقيق غايات معينة.

و بصفة عامة، يمكننا القول إن التعلم من المنظور السلوكي، عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحـــي و المحيط، فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابات معينـــة، و يمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا، وفي هذا الإطار تندرج نظرية سكينر(SKINNER) ؛ يصف هذا الأخير موقفه السلوكي بالراديكالي، ويقوم موقفه هذا على ضرورة التعرف على الوقائع الذهنية أو العقلية باعتبارها نماذج داخلية، و لكنه يعارض و يرفض مثل أستاذه واطسن (WATSON) أن يفسر سلوك الكائن الحي بالعودة إلى البنيات الذهنية الداخلية، و في ذلك يقول : «عندما نفسر ما يقوم به الفرد بما يحدث في داخله، فإن البحث يتوقف : لماذا نفسر التفسير ؟ لقد اهتممنا أثناء قرنين و نصف بالمشاعر و بالحياة العقلية، و لكننا بيننا مؤخرا بعض فوائد تحليل أدق لدور المحيط. إن جهل هذا الدور قد ترك المكانة الأولى لأوهام ذهنية، و قد خلدت عن طريق التطبيقات التفسيرية التي نجمت عن هذه الأوهام»[1].

و بهذا يدعو سكينر إلى تحليل السلوك في ضوء ظروف و شروط قابلة للملاحظة، و بذلك يقوم الاتجاه السلوكي لديه، على ما يسميه بالتحليل الوظيفي، و هو تحليل يربط سلوك الكائن الحي بشروط محيطه، و من هنا

---

1. B. P Skinner, Pour une science du comportement : Le behaviorisme, Delachaux, Niestlé, Paris, 1979. p 25.

يحتل المحيط مكانة بارزة في نظريته، و لكنه يؤكد في الوقت نفسه على أهمية العوامل الوراثية التي يتوفر عليها الكائن الحي منذ ولادته.

ترجع نظرية سكينر في السلوك الكلامي الى نظريته العامة عن التعلم، إذ يقرر أن الجهاز العضوي ينتج عنصرا فعالا دون مثير ملحوظ و يتم تعلم هذا العنصر بواسطة التعزيز، فإذا قال الطفل أريد ماء و قدم إليه ما يريد، فإن هذا السلوك يتعزز و يصير إشراطيا بالتكرار، ويرى سكينر بأن السلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر، يمكن التحكم في نتائجه، فهو يتعزز حين تكون النتيجة مكافأة، و ينطفيء إذا كانت عقابا، وبعبارة أخرى، فإن احتمال وقوع السلوك الاجرائي مرتبط بما يسميه سكينر بالاشراط الفعال أو الاجرائي (Conditionnement opérant). وكلما عزز السلوك الاجرائي، صارت احتمالات حدوثه مستقبلا كبيرة.

يدرج السلوكيون– ومن بينهم سكينر– عملية اكتساب اللغة ضمن إطار نظرية التعلم، فاللغة في منظورهم، شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولذلك فإنهم لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها و مسار تعلم أية مهارة سلوكية أخرى.

من هذا المنطلق يرى سكينر أن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر :

تنبيه – استجابة – تثبيت.

و عن دور هذا العنصر الأخير يقول : « . . . السلوك اللغوي للطفل يتطور تحت حدث انتقاء إمكانات التثبيت. . . و يمكن للطفل أن يتعلم استعمال كلمة جديدة تحت تأثير تثبيت واحد. . . »[1].

و من هنا نصل إلى أن اللغة تكتسب في إطار النظرية السلوكية بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات غير اللغوية، وذلك بالمثيرات، والمحاكاة، والتكرار، والإشراط، والتعزيز...حيث يقوم الطفل بتحويل

1. المرجع نفسه، ص: 106.

الأصوات العفوية التي يصدرها أثناء المناغاة إلى الشكل الذي هي عليه أصوات اللغة، و ذلك عن طريق تعزيزها باتجاه الأصوات اللغوية عند الكبار «فالاستجابات اللفظية تتولد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي، و تتعزز خلال محاولة الطفل التلفظ بها. و يتلقى الطفل التعزيزات الإيجابية في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصحيحة، و تتقدم عملية اكتساب اللغة بقدر ما تتوفر الاستجابات الصحيحة هذه و تتعزز»[1]. و تنبثق الكلمات من هذه العادات اللفظية و عن طريق التعزيز دوما حيث يحاول الطفل التفاعل مع المحيطين به عن طريق التلفظ بها، مما يجعلهم يتجاوبون معه و يحققون رغباته.

ويتم اكتساب معاني الكلمات في منظور السلوكيين عبر مسار تشريطي أيضا، وهو ما يوضحه النص التالي، على الرغم من طوله : «وفي الواقع، أن الأسس التي قامت عليها عملية تعلم معنى اللفظ، قد ظهرت في الاشتراط الكلاسيكي من حيث الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما، وقد أوضح أوزجود (OSGOOD) عام 1953، حدوث مثل هذه العملية في التعلم اللغوي و هي : أن معنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشيئ الدال على هذا اللفظ : بمعنى أن المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقترانا منتظما متكررا، مثال ذلك : حينما تقول الأم لطفلها كلمة (كرة) مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى المثير الشيء نفسه وهو الكرة، أو تقول كلمة «قطة» في حضور القطة أمام عيني الطفل، أو تقول «لا» و تدفع الطفل بشدة بعيدا عن شيء ما، أو تنزع شيئا ما من يده. ففي كل هذه الحالات، يوجد اقتران منتظم و متكرر بين مثيرين : أحدهما عبارة عن مثير لفظي، و الآخر عبارة عن مثير شيئي.

و يدلنا المثال التالي لما يمكن أن يحدث أثناء هذا الاقتران المنتظم، كما تفسرها أسس الاشتراط الكلاسيكي. حينما يسمع الطفل مثيرا معينا، وليكن

1. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط1، 1982، ص50–51.

«لا» و ذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل «سحب اليد»، فالمثير السمعي «لا» يعتبر مثيرا شرطيا بالنسبة إلى اليد المنسحبة، و بتكرار حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل أولا كلمة «لا» تعقبها مباشرة «الضربة على اليد» و سحب اليد، و ذلك بعد اقتران كلمة «لا» عددا من المرات مع «الضربة على اليد». و في هذه الحالة، تنشأ علاقة إشتراطية بين المثير الشرطي «لا» و الاستجابة الشرطية «سحب اليد»، وهكذا ينشأ و يتكون المنعكس الشرطي.

و إذا شرطنا استجابة معينة بمثيرما، يقترن بمثيرها الأصلي، مع تكرار هذه العمليات عدة من المرات، فإن الفرد يمكنه أن يتعلم كيف يستجيب للمثير الشرطي، و ذلك بإعطاء الاستجابة الأصلية الطبيعية و التي اقترن بها أثناء عملية التعلم الشرطي، و هكذا، فإنه يمكن القول بأن الطفل قد تعلم معنى اللفظ من حيث أنه يمكنه إعطاء استجابة مناسبة «سحب اليد»، بالنسبة إلى مثير لفظي معين وهو كلمة «لا»[1].

و على الرغم من هذه التفسيرات لعملية اكتساب اللغة في إطار الفكر السلوكي، فإنها تبقى عاجزة عن شرح العديد من جوانبها العملية فـ«علم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيده على المنهج العلمي و على الملاحظة التجريبية لكنه لا يستطيع أن يذهب إلى أبعد من ذلك»[2]، و لهذا قوبلت النظرية السلوكية بالكثير من الانتقادات الموضوعية المؤسسة، خصوصا منها تلك التي قدمها تشومسكي، و الذي رأى بأنها قائمة على اعتقادات أولية، و في ذلك يقول : «أعتقد أن دراسة مشاكل (مسائل) الفكر قد تورطت نهائيا في نوع من الأولية تعالج بها هذه المسائل، و يبدو لي بصورة خاصة أن الفرضيات التجريبية التي سيطرت على دراسة اكتساب

1. داود عبده عطية، دراسات في علم اللغة النفسي، الكويت، 1984، ص: 61–62–63.
2. هـ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1994، ص: 38.

المعرفة طيلة سنين عديدة، قد تبناها البعض دون تبرير و أنه لا مكانة خاصة لها ضمن الإمكانات المتعددة التي يمكن تصورها فيما يتعلق بكيفية عمل الفكر»[1]، و بهذا اعتبرت النظرية السلوكية عاجزة عن تفسير عملية اكتساب مفردات اللغة و جملها على حد السواء، ففيما يتعلق بالمفردات، يمكننا إيجاز أهم المآخذ الموجهة إلى عملية اكتسابها في :

– «إن عملية الفهم تسبق عملية التفكير، أي أن الطفل يفهم معنى الكثير من المفردات قبل أن يتلفظ بها، و معنى هذا أنه اكتسب هذه المفردات أو العبارات، فهما دون أي تدعيم، و لا يعني هذا أن التدعيم لا قيمة له في تعلّم اللغة، فقد يكون من العوامل التي تشجّع الطفل على الإكثار من التكلم، و يساعد بالتالي – بطريقة غير مباشرة – على الإسراع في نمو لغة الطفل، غير أن التشجيع على التكلم شيء، و الادعاء بأنه سبب اكتساب اللغة شيء آخر»[2].

– كثيرا ما يكون تقليد الطفل لكلام الكبار، غير مطابق لما يسمعه، و مع هذا يهلل الكبار له، و قد يأخذون حتى في استعمال اللفظة التي يستعملها هو، و رغم هذا فإنه يتخلى تدريجيا عن اللفظة المدعّمة التي سمعها و استعملها طويلا، و يتحول إلى استعمال لفظة الكبار.

– إن المفردات التي يمكن للطفل أن يتعلّمها عن طريق الربط بين الدال و المدلول، هي المفردات الدالة على الأشياء المحسوسة، فكيف يمكن في ضوء هذه النظرية، تفسير تعلّم الطفل للعديد من المفردات ذات المعاني المجردة.

– يسمع الطفل الكثير من الكلمات، خاصة الوظيفية منها كـ : الذي، أو، إذا... دون أن يتعلمها، لعدم إدراكه المفاهيم التي تعبّر عنها، و هو أمر لا تفسير له في إطار هذه النظرية «فالطفل العربي يسمع أداة التعريف من والديه باستمرار، و كذلك واو العطف و الاسم الموصول، و لكنه يتجاوز الثانية و النصف من عمره قبل أن يتعلمها»[3].

---

1. NOAM CHOMSKY, Le langage et la pensée, Trad : Louis-Jean Calvet, Payot, France, 1969, p. 118.
2. داود عبده عطية، دراسات في علم اللغة النفسي، ص: 63 .
3. المرجع نفسه، ص: 65 .

و إذا كانت النظرية السلوكية قاصرة عن تفسير عملية اكتساب المفردات، فإنها أشد قصوراً و عجزا عن تفسير اكتساب الجمل «فالطفل لا يمكن أن يتعلم الجملة كسلسلة صوتية مرتبطة بمدلولات معينة. . .»[1].

كما أن الجمل التي يسمعها الطفل، و يستطيع استعمالها غير محدودة، فهو يتمتع بقدرة على فهم و تأليف جمل غير متناهية لم يسمعها قط، الأمر الذي لا تفسير له في نطاق النظرية السلوكية، بالإضافة إلى أن الكثير من الجمل التي يسمعها، لا تتكرر بحذافيرها، فلو أحصينا كلام الناس من حولنا لوجدنا أن كل جملة تختلف عن الأخرى، إما في المفردات التي تركّبها أو في طريقة ترتيبها، كما أن الكثير منها تكون ناقصة أحيانا، و هذا ما يتضح بصورة جلية في تراكيب الأطفال، فأطفال السنوات الأولى خصوصا، يستعملون جملا ذات تراكيب خاصة تختلف اختلافا جذريا عن تراكيب الكبار، فأين يمكن أن يكون الأطفال قد سمعوا هذه التراكيب حتى يحاكوها ؟ إنها من غير شك من تأليفهم. ثم إن الفهم يسبق التعبير كما ذكرنا و هو أمر ينطبق على الجمل مثلما ينطبق على المفردات، كما أنه أمر لا مجال للتقليد أو التدعيم فيه؛ فالطفل يفهم العديد من الجمل قبل أن يتمكن من استعمالها، و هو دليل على أنه قد اكتسبها من غير محاكاة و لا تدعيم.

و قد لاحظ العديد من الباحثين أن التدعيم يكون على أساس صحة المعنى لا صحة التراكيب، حيث يتلقى الأطفال التشجيع من أوليائهم لمجرد اهتدائهم إلى المعنى الصحيح بغض النظر عن خطأ التركيب[2]. و هو ما يدل مرة أخرى على أن التدعيم لم يكن له دور في اكتساب التراكيب.

يتضح مما ذكرنا، أن النظرية السلوكية لم تفلح في تفسير الكثير من القضايا الخاصة باكتساب اللغة، فقد وقفت عاجزة عن تفسير الصفة

---

1. المرجع نفسه، ص: 66

2. M. L. MOREAU et M. RICHELLE, l'aquisition du langage, p. 145.

الإبداعية في اللغة، حين يهتدي الطفل إلى تركيب جمل صحيحة انطلاقا من سماعه عددا محدودا من الجمل التي غالبا ما تكون ناقصة، أي أن لديه قدرة غير متناهية على فهم و إنتاج جمل لم يسبق له سماعها، و لهذا ينتقد تشومسكي النظرية السلوكية كما ذكرنا، و ينفي بذلك أن يكتسب السلوك الإنساني وفق المفاهيم : مثير، استجابة، تعزيز، التي استخلصت أساسا من تجارب أجريت على الفئران و الكلاب و الحمام، و هي مفاهيم تفقد معانيها حينما يتعلق الأمر باللغة الإنسانية، لأن الإنسان يمتلك على خلاف الحيوان خصائص عقلية، كما أن لغته ليست مجموعة عادات كلامية فهي ذات خصائص تميزها عن لغة الحيوان. كما يرفض تشومسكي أن تكون عملية الاكتساب نتيجة لتأثير المحيط على الطفل، و من هنا يدعو إلى دراسة اللغة و عملية اكتسابها من منطلق عقلاني، و في هذا الإطار العام تندرج نظريته.

النظريـــة العقليـــة

تدعى هذه النظرية أيضا بالنظرية الفطرية أو اللغوية، و تقوم على أعمال تشومسكي الذي يعد من أشهر علماء اللغة في الولايات المتحدة، و تتجسد أعماله هذه في مؤلفاته العديدة و المختلفة[1]. وينطلق تشومسكي في بنائه لهذه النظرية، من رفض مطلق للنظرية السلوكية التي تعتبر اللغة مجموعة عادات كلامية يكيفها حافز البيئة–كما ذكرنا– و التي لا ترتبط الاستجابة الكلامية فيها بأي شكل من أشكال التفكير، و لا تميز بين السلوك الإنساني و السلوك الحيواني، فيؤكد أن اللغة هي التي تميز الإنسان عن الحيوان و أنها غير خاضعة لأي حافز، فهي «تنظيم عقلي فريد من نوعه تستمد حقيقتها من حيث أنها أداة للتعبير و التفكير الإنساني الحر»[2]، و هي نظام مفتوح يتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل بخلاف النظام الاتصالي عند الحيوان الذي يتضمن عددا محدودا من الأصوات.

و لقد استمد تشومسكي أصوله الفلسفية للنظرية العقلية من فلاسفة القرن السابع والثامن عشر و على رأسهم «ديكارت» الذي يرى بأن الإنسان يمتلك «قدرات فريدة لا يمكن تفسيرها تفسيرا آليا، و إن صلح هذا التفسير أحيانا في ميدان الوظائف الحيوية و السلوكية للإنسان، و أن أظهر هذه

---

1. NOAM CHOMSKY, Aspect de la théorie syntaxique, trad. : Jean-Claude Milner, Le Seuil, Paris, 1971.

- NOAM CHOMSKY, Le langage et la pensée.
- NOAM CHOMSKY, Réflexion sur le langage, Librairie Frçois Maspero, Paris, 1977.

2. ميشال زكريا : الألسنية علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط: 2، 1983، ص : 74.

القدرات و أعظمها هي اللغة الإنسانية، التي لا تحدها أية ارتباطات أو قوالب تعبيرية ثابتة، نتيجة لمؤثرات أو حالات فسيولوجية. ومن ثمة فهي صورة للعقل البشري، باعتباره أداة عامة صالحة، لكي تلائم كل الحوادث و الاحتمالات»[1]. و انطلاقا من هذا يرى تشومسكي بأن للإنسان قدرة عقلية تعد أنموذجا فريدا لا يمكن رده إلى أشياء أو عوامل خارجية، و أن هذه القدرة تتمثل في الجانب الإبداعي و الخلاق من العقل البشري، و تعد اللغة أبرز مظاهرها، و لهذا يرى بأن المبادئ العقلية وحدها هي الكفيلة بتفسير عملية اكتساب اللغة، فالطفل يولد في نظره، وهو مزود بقدرات فطرية تؤهله لتقبل المعلومات اللغوية، و لتكوين بنى اللغة، أي أن له قدرة على تكوين قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، فهو يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها. و يسمى تشومسكي هذه القدرة بالملكة اللغوية (Compétence linguistique) و هي ملكة فطرية بديهية لا شعورية تجسد العملية التي يقوم بها المتكلم من أجل صياغة جمله وفق مجموعة منظمة من القوانين، و إذا كانت الملكة تتصف بطابع اللاشعور، فإن اللغة ترد إلى عملية تحقيق لا شعوري لسياق الكلام، ومن هنا «نفهم اللغة على أنها آلية تنظم ديناميكية التكلم، و نفهم القواعد على أنها التنظيم المحرك لهذه الآلية»[2].

ويميز تشومسكي بين الملكة اللغوية باعتبارها المعرفة الضمنية باللغة و بين الأداء الكلامي (Performance) باعتباره الاستعمال الفعلي للغة ضمن سياق معين، فالملكة اللغوية هي التي توجه و تقود الأداء الكلامي، و كل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية تتعلق بالملكة اللغوية في لغة معينة.

غير أن هذا الأداء، لا يمكن أن يعكس بصورة مباشرة الملكة اللغوية، لأنه قد ينحرف عن قوانين اللغة نتيجة عوامل خارجة عن إطارها: كالانفعال و الانتباه...

1. حسام البهنساوي: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، دار المناهل للطباعة، مصر، 1994، ص: 102.
2. ميشال زكرية: مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط: 2، 1985، ص: 62.

يركز تشومسكي على طبيعة النمو العقلي عند الطفل، و على الملكة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته، و تجدر الإشارة إلى أن الطفل لا يمتلك في الحقيقة قدرات فطرية تؤهله إلى اكتساب لغة البيئة التي يترعرع فيها، و إنما بإمكانه اكتساب أية لغة إنسانية، انطلاقا من المعطيات اللغوية التي توفرها البيئة، حتى و إن كانت ناقصة ؛ و يفسر هذا، بامتلاك الطفل لأشكال عامة مشتركة بين كل اللغات الإنسانية، أي أنه يمتلك كجزء من ملكته الفطرية، قواعد كلية، و يكون اكتسابه للغة بمثابة إجراء يقوم به لاكتشاف قواعد لغته بالذات، من ضمن القواعد الكلية الكامنة ضمن ملكته اللغوية الفطرية، و لا تعمل هذه الكليات إلا عن طريق التفاعل مع المادة اللغوية التي يتعرض لها الطفل، و يبرز هنا دور الأسرة و البيئة في توفير المادة التي تمكن الطفل من اكتشاف قواعد لغته «فالملكة اللغوية تبني القواعد عندما تتوافر لها الإثارة الملائمة في مراحل النمو الملائمة»[1].

و يرى تشومسكي أن دور العائلة يقف عند حدود ما يسميه بالدور التوسيعي، حيث يردد الكبار في كثير من الأحيان الجمل التي يتفوه بها الأطفال، بإدخال بعض التغييرات عليها ليقربوها من الجمل التي تعادلها في لغتهم، و من ثمة يوسعونها، و تقترب تدريجيا من الاندماج في لغة الكبار دون أن تقوم الأسرة بطريقة مباشرة بتصحيحها، و بهذا يكتشف الطفل النظم الخاصة بلغة الكبار، فيكون دور الأسرة تسهيل عملية اكتساب الطفل للغة عن طريق عرض النماذج بعيدا عن التلقين و التقليد، و هذا ما يفسر استمرار الأخطاء اللغوية لدى الطفل في محاولته لتنمية ملكته الفطرية على اكتساب الخصائص اللغوية للغته خصوصا فيما يتعلق بالتنظيم النحوي[2].

و باختصار، يمكننا القول إن الطفل في منظور النظرية العقلية يكتسب اللغة عن طريق تقدير الفرضيات، فهو يمتلك بالفطرة مجموعة من الفرضيات، يقوم

---

1. المرجع نفسه، ص: 158.
2. NOAM CHOMSKY, Aspect de la théorie syntaxique

بتطبيقها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، كما يمتلك و بالفطرة أيضا أشكالا مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عند استيعابه لمعطيات لغته، وهو قادر وبصورة لا شعورية على صياغة عدد غير محدود من الفرضيات التي تمكنه من إنتاج و فهم عدد غير محدود من الجمل، و عند سماع الطفل مقاطع من اللغة التي سوف يكتسبها، يهتدي تدريجيا إلى أن بعض الفرضيات التي صاغها لا تتوافق مع معطيات اللغة. في حين تتوافق بعضها، مما يجعله يتقبل لا شعوريا الفرضيات التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته، وهنا يكون قد امتلك قواعد لغته.

ولا بد لكي يتسنى للطفل التحقق من صحة فرضياته، من توافر المادة التجريبية التي يختبر من خلالها هذه الفرضيات، و تتمثل هذه المادة في جمل اللغة التي يسمعها الطفل في بيئته.

إن القول أن للطفل قدرة غير متناهية على صياغة وفهم جمل لم يسبق له سماعها، يقودنا إلى القول بأنها عمل عقلي يتجدد باستمرار، ومن هنا يرى تشومسكي بأن للغة مظهرا إبداعيا، فما ينطق به الإنسان عند استعماله للغته استعمالا عفويا، يتضمن تعابير متجددة، و لا يمكن اعتباره ترديدا لما سبق له أن سمعه، ولا يمكن في الوقت نفسه، اعتبار التنظيم اللغوي للطفل نسخة مصغرة عن تنظيم محيطه اللغوي، و إن كان ذا صلة بالكلام الذي يسمعه في بيئته، فهو يستعمل معطياته اللغوية لينتج جملا جديدة عبر تنظيمه اللغوي البسيط، و قد ينحرف عن كلام الكبار، مما يدفعنا الى القول بأن الطفل يبني هذا الانحراف بصورة مبدعة. ومن هنا نفهم سبب رفض تشومسكي لمبدأ التقليد في اكتساب اللغة.

و إذا كانت النظرية العقلية قد تجاوزت النظرية السلوكية بتفسيرها ما عجزت هذه الأخيرة عن تفسيره في ميدان اكتساب الطفل للغة، فإن مفاهيمها قد تعرضت هي الأخرى لبعض الانتقادات مثلما عرفت تطبيقاتها إخفاقات، إذ يرى وانريتش (WEINRICH) أن مفهوم الملكة اللغوية الذي تجسد في أعمال

تشومسكي كان له الفضل الكبير في تطوير النظرية اللغوية، فقد استطاع – مع بعض التعديلات– تعويض مفهوم اللغة في النظرية البنوية السوسورية، وتمكن من خلال هذا المفهوم أن يعطي للغة بعدا استبطانيا ديناميكيا، بعدما كانت تتميز بمظاهر ثابتة وخارجية.

وميزة مفهوم الملكة على مفهوم اللغة تتجسد في الجانب النفسي، و لكنها مع ذلك ليست دون سلبيات لأنها تقصي البعد الاجتماعي و التفاعلي و الوظيفي للغة، و في هذا يقول:

«... ولكن اللغة لم توضع ليتكلمها فرد واحد، و إنما هي استعمال اجتماعي، فمفهوم الملكة اللغوية إذن هو الذي يؤدي بنا إلى إعطاء اللغة ميزة مونولوجية، و هذه النظرة غير ملائمة و خاطئة، لأنها تقصي المشارك في الحوار الذي يملك هو الآخر ملكة لغوية خاصة به كثيرا ما تكون مختلفة عن تلك التي يمتلكها المتكلم في وضعية لغوية معينة.

إن أدنى حد للغة في بعدها الاجتماعي، باعتبارها أداة للتواصل هو إذن شخصان، و يترتب عن ذلك أن المفهوم المنولوجي للملكة اللغوية ينبغي أن يعوض بالمفهوم الحواري للملكة التواصلية»[1].

و يوجز د. جرار (D. GIRARD) أسباب الاخفاقات التي عرفتها نظرية تشومسكي عند تطبيقها في ميدان التعليم، في تعقيد و تجريد النحو التوليدي التحويلي و في عدم توافق نماذجها، على الرغم من فعاليتــــها في وصف المسار اللغوي[2].

---

1. A. Weinrich, Vers la constitution d'une compétence intérrogative, in Didactique des langues étrangères, Presses Universitaire de Lyon, 1981, p. 19.
2. أنظر: D. Girard, Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Bordas, Paris, 1995.

النظريـــة المعرفيـــة

يتفق بياجي[1] صاحب هذه النظرية مع تشومسكي في أن اللغة نتاج للذكاء، لانتاج تعلم بالمفهوم السلوكي، و أن هناك فطرية في البناء و في عمل الذكاء، و في ذلك يقول: «تتضمن كل المسالك مظهرا فطريا و مظهرا اكتسابيا، و لكننا لا نستطيع تحديد حدود كل واحد منهما. و لم أنف يوما وجود شيء فطري في العمل، إذ إننا لم نفلح في يوم ما في تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيا»[2]. و لكنهما مع هذا يختلفان في موضوع فطرية اللغة، فبينهما يرى بياجي بأن مسار الذكاء وحده هو الوراثي، يرى تشومسكي بأن اللسان البشري هو عضو ذهني — Organisme mental — ذو بنيـــة فطرية لا تقل خصوصية عن بنية العين أو القلب[3]. فما هو فطري بالنسبة لبياجي «هو القدرة العامة على إعادة تركيب المستويات المتعاقبة للتنظيم المعرفي الأكثر فالأكثر نموا»[4].

---

1. جان بياجي (JEAN PIAGET) (1896–1980) زعيم مدرسة جونيف لعلم النفس الوراثي (Ecole de Genève de psychologie génétique). اهتم بالبيولوجيا و بالأسس البيولوجية للمعرفة خصوصا. أصدر حوالي عشرين مؤلفا في البيولوجيا، و كان لأبحاثه الأولى هذه أثر واضح في بناء نظريته حول نمو الذكاء. بعد حصوله على الدكتوراه وسع دائرة بحثه فاهتم بعلم النفس psychologie، كان للنظريات التي صاغها أثر واضح في توجيه البحوث العلمية، خصوصا منها تلك المتعلقة بالتعلم و بالتعليم. عرف بياجي بزعامته للاتجاه المعرفي، حيث اختص بالبحث في أصل المعرفة و في آلية التعلم، و تمكن من بناء نظرية للمعرفة عرفت بالنظرية البنائية (theorie constructive) للاستزادة، انظر:
R. MURRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL, Théorie du développement de l'enfant, Etudes comparatives, De Boeck, Paris, 1994, p. 265.
2. JEAN PIAGET, Shémes d'action et apprentissage du langage, In Théories du langage et théorie de l'apprentissage, Le Seuil, Paris, 1979, p. 252.
3. STHÉPHANE TOULMIN, Vers une voie entre constructivisme et innéisme
في المرجع نفسه، ص: 403.
4. BARBEL INHELDER, Langage et connaissance dans le cadre constructiviste.
في المرجع نفسه، ص: 201.

النظريـــــة المعرفيـــــة

يتفق بياجي[1] صاحب هذه النظرية مع تشومسكي في أن اللغة نتاج للذكاء، لانتاج تعلم بالمفهوم السلوكي، و أن هناك فطرية في البناء و في عمل الذكاء، و في ذلك يقول: «تتضمن كل المسالك مظهرا فطريا و مظهرا اكتسابيا، و لكننا لا نستطيع تحديد حدود كل واحد منهما. و لم أنف يوما وجود شيء فطري في العمل، إذ إننا لم نفلح في يوم ما في تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيا»[2]. و لكنهما مع هذا يختلفان في موضوع فطرية اللغة، فبينهما يرى بياجي بأن مسار الذكاء وحده هو الوراثي، يرى تشومسكي بأن اللسان البشري هو عضو ذهني — Organisme mental — ذو بنيـــة فطرية لا تقل خصوصية عن بنية العين أو القلب[3]، فما هو فطري بالنسبة لبياجي «هو القدرة العامة على إعادة تركيب المستويات المتعاقبة للتنظيم المعرفي الأكثر فالأكثر نموا»[4].

---

1. جان بياجي (JEAN PIAGET) (1896–1980) زعيم مدرسة جونيف لعلم النفس الوراثي (Ecole de Genève de psychologie génétique). اهتم بالبيولوجيا و بالأسس البيولوجية للمعرفة خصوصا. أصدر حوالي عشرين مؤلفا في البيولوجيا، و كان لأبحاثه الأولى هذه أثر واضح في بناء نظريته حول نمو الذكاء، بعد حصوله على الدكتوراه وسع دائرة بحثه فاهتم بعلم النفس psychologie، كان للنظريات التي صاغها أثر واضح في توجيه البحوث العلمية، خصوصا منها تلك المتعلقة بالتعلم والتعليم. عرف بياجي بزعامته للاتجاه المعرفي، حيث اختص بالبحث في أصل المعرفة و في آلية التعلم، و تمكن من بناء نظرية للمعرفة عرفت بالنظرية البنائية (theorie constructive) للاستزادة، انظر:
R. MURRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL, Théorie du développement de l'enfant, Etudes comparatives, De Boeck, Paris, 1994, p. 265.
2. JEAN PIAGET, Shémes d'action et apprentissage du langage, In Théories du langage et théorie de l'apprentissage, Le Seuil, Paris, 1979, p. 252.
3. STHÉPHANE TOULMIN, Vers une voie entre constructivisme et innéisme
في المرجع نفسه، ص: 403.
4. BARBEL INHELDER, Langage et connaissance dans le cadre constructiviste.
في المرجع نفسه، ص: 201.

قصدي وراءها، فهو يلتقط الأشياء التي تلامس كف يده، و يبحث عن حلمة ثدي أمه. و هذه الحركة التي يقوم بها الرضيع من أجل الإمساك بشيء معين هي نمط، بمعنى تنظيم فيزيائي (organisation physique) للأفعال التي يمكنه تكرارها و تطويرها للحصول على الرضاعة أو شيء آخر. و يمكن أن يكون هذا المخطط ذا طبيعة بيولوجية أو عقلية أو هما معا، كما يمكن أن يكون بسيطا أو معقدا[1]. إن أنماط الرضيع محدودة لا تعدو بعض ردود الأفعال كالبكاء، وثني الأعضاء... ولكنها تتطور إلى عدة أفعال حسية حركية. و في أثناء السنة الأولى، تظهر بعض الأنماط العقلية لتتضاعف في السنوات التالية : و يمكن القول بالعودة إلى هذه الأنماط، بأن نمو الطفل يكون بتعددها وتضاعفها أو بتوحيدها في نمط أكثر فأكثر إعدادا.

يشرح بياجي هذه العملية باستعمال آليتي التمثل (Assimilation) والتكيف (Accommodation) اللتين تقودان إلى التوافق (Adaptation) :

التمثـــل + التكيـــف = التـــوافـــق

إن الطفل الذي يسعى دوما للاستجابة إلى احتياجاته، و بالتالي إلى التوافق مع المحيط، يعود دوما إلى الأنماط، حيث يقيّم في أي إطار يمكن أن تتلاءم تلك الموجودة في ذاكرته مع البنى التي تظهر في محيطه، و عندما يتوصل إلى الانسجام مع هذا المحيط، يكون قد أتم توافقه. و لا يتم للطفل هذا، إلا بالعودة – كما ذكرنا– إلى الأنماط الموجودة لديه. فالطفل الذي يطلب منه رسم خط سيره من المدرسة إلى بيته، لا بد أن يستحضر بنى الأفعال التي يمتلكها حتى يتمكن من إنجاز هذا العمل[2]. و قد يلجأ الطفل، و هو يحاول

1. النمط البسيط هو مثل ذاك الذي يظهر عند الرضيع، كما أوضحنا، أما المعقد فيمكن التمثيل له بحل معادلة ذات أربع مجهولات.

2. R. MURRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL., Théories du développement de l'enfant, p. 271

التوفيق بين منبهات المحيط و الأنماط الذهنية الموجودة لديه سلفا، إلى تعديل الأحداث كي تصير مناسبة للأنماط التي سبق له استدخالها، و يسمي بياجي هذه العملية التي تتطلب تمثل أو فهم الأحداث عن طريق الموافقة بين خصوصياتها و الأنماط الموجودة مسبقا في الذهن، بالتمثل، و هو آلية تقتضي إدخال موضوع جديد أو وضعية جديدة في مخطط متوفر لدى الطفل، ففي رأي بياجي : «تمثل موضوع لنمط يعني إعطاء هذا الموضوع معنى أو عدة معاني»[1]، و قد لا تتوافق بنية الأحداث مع الأنماط المتوفرة لدى الطفل، بشكل ملائم، حتى بعد اللّجوء إلى إعادة تشكيل هذه البنية، و يعود ذلك إلى أن «الموضوعات التي يلاقيها الذهن ليس لها صفات خاصة و قابلة للتجزيئ. . . فهي مبهمة و غامضة لأنها غير مستوعبة، و تخلق بالتالي انزعاجا يبرز تفاضلا جديدا في أنماط التمثل»[2]، و هنا تتحورّ الأنماط و تتعدّد تحت تأثير حقائق المحيط.

و يسمي بياجي تكيفا، عملية تحوير الأنماط الموجودة سلفا و التي تسمح بتمثل أحداث لم تكن مفهومة، فالتكيف يقتضي إذن : «تعديل أو تحوير مسلك متوفر مسبقا من أجل تحكم أفضل في موضوع جديد أو وضعية جديدة»[3]، فالأحداث الجديدة، لا يمكن أن تكون مماثلة تماما لتلك التي أدت إلى تكوين الأنماط السابقة، مما يؤدي إلى عدم الانسجام بين هذه الأنماط و الأحداث كما ذكرنا، و لكن آلتي التمثل و التكيف هما اللتان تمكنان من تجاوز مشكلة عدم التوافق هاته : إذ تقوم الأولى بتشكيل ما يقدمه المحيط حتى يتناسب، مع الأنماط الموجودة، بينما تقوم الثانية بإتمام الأنماط أو تحويرها من أجل مواءمتها مع معطيات المحيط. و بهذا، يقرر بياجي بأن التمثل المعرفي هو حالة متميزة من

---

1. J. PIAGET et al, La lecture de l'expérience, in Etude d'épistémologie génétique, PUF, Paris, 1958, p. 59.
2. J. PIAGET, La naissance de l'intelligence, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Suisse, 2ème éd., 1948, p. 129.
3. BRONCKART, Théories du langage, Une introduction critique, Pierre Mardaga, Bruxelles, 2ème éd., 1977, p. 64.

حيث أنه عملية وظيفية للتكامل و الإدماج[1] (Processus fontionnel d'intégration)، كما أنه عملية خارجية تقوم مقام القناة التي تنقل معطيات الواقع الخارجي، بخلاف التكيف الذي هو نشاط داخلي، فهو تكيف لما سبق تمثله، و لا يمكن أن يكون تكيفا مباشرا لمعطيات خارجية دون مرورها عبر عملية التمثل، كما لا يمكنه أن يوجد في حالة جوهرية (pur) منعزلة لأنه تكيف للنمط الذي تم تحصيله بواسطة آلية التمثل، و لهذا يظل التكيف محرك العمل المعرفي[2].

يرد بياجي مصدر النشاط القائم على التمثل و التكيف إلى مسارات التوازن التلقائي (Processus d'auto équilibration) حيث يقوم الكائن الحي البشري بتكوين البنية العامة لمعارفه باستمرار أثناء تعلمه، وذلك حفاظا على توازنه، و من ثمة فهو يواجه كل العوارض و الاضطرابات التي تعوق عملية نموه المعرفي، وذلك بواسطة آلية تنظيمية (Système de régularisation).

إن بناء المعرفة و تكوينها في نظر بياجي، يكون في آخر مرحلة من مراحل النشاط التعليمي «و هو نشاط لا ينقطع و لا تنتهي دورته إلا لتبدأ له دورة أخرى على نحو متداخل(مركب) و متدافع : كل دورة منه تتحول إلى نشاط تفاعلي ينتهي هو الآخر إلى قاعدة من المعرفة تبعث بدورها على النشاط من جديد»[3] : كما أن مرحلة التوافق (Adaptation) هي في رأيه، مرحلة أخيرة لكل نشاط تعلمي، حيث يقوم فيها الفرد بإزالة كل مظاهر التنافر و عدم التوازن في النظام المحصل عليه.

يتضح مما ذكرنا أن نظرية بياجي المعرفية ترتكز على مفهومين أساسيين هما التفاعل و البناء (Intération et construction)، يتجسد الأول منهما في طبيعة العلاقة بين الكائن الحي البشري و وسطه، حيث يؤثر فيه و يتحور عند

1. J. PIAGET, La psychogénèse de connaissances et sa signification épistémologique, In Théories du langage, p. 53.

2. المرجع نفسه، ص: 54.

3. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة العربية و تعلمها، مقاربة نظرية تؤسس لتعليمية اللغة العربية و قواعدها، رسالة ماجستير ، معهد اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، سبتمبر 1996، ص : 249.

الاتصال به، بينما يقدم له الوسط بدوره المنشطات، و أما الثاني فمرده إلى دور فعل الكائن الحي، و إلى التكون التدريجي للبنى المعرفية، حيث تتكون المعرفة عن طريق مجموعة من الأفعال في الوسط، و بهذا لا يمكنها البروز مفصولة عن هذه الأفعال. و هي تأخذ بذلك شكل بناء حقيقي[1].

لقد انصبت كل أعمال بياجي، على البحث في كيفية بناء المعرفة دون اهتمام بتكون اللغة لذاتها، فأعماله المتعلقة بالتمركز حول الذات، و إن تطرقت إلى بعض مظاهر اللغة، فإنها تعرضت لها من حيث هي انعكاس لفكر الطفل، و ما كتابه تكوين الرمز عند الطفل (La formation du symbole chez l'enfant) إلا دفاع على خضوع اللغة للوظيفة الرمزية أو التصويرية. فالنمو اللغوي في نظره، ما هو إلا مظهر من مظاهر هذه الوظيفة، و إن كان المظهر الأهم، و إذا كانت اللغة نظاما قائما ضمن المجتمع، يتيح لمن يكتسبه وسائل فكرية، فإنها لا تولدها و لا تكون شرطا كافيا لاكتساب العمليات الفكرية، بل على العكس من ذلك، فإن اللغة لا يمكن أن تستعمل استعمالا كاملا، ما لم تتكون هذه العمليات، فلا تأتي اللغة في رأي بياجي إلا بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز، التي تظهر بوادرها في نهاية المرحلة الحسية الحركية و بداية مرحلة ما قبل العمليات[2]، حيث يبدأ الطفل بتمثيل عالمه الخاص عن طريق الصور الذهنية و الرموز فيصير حضور الأشياء غير ضروري بالنسبة إليه، إذ بإمكانه تمثل الأشياء، و لو كانت غائبة، و لذلك تراه يستعمل العصا كما لو كانت بندقية، و يعامل مكعب الخشب و كأنه سيارة، و تدل هذه التصرفات على اكتساب الوظيفة الرمزية.

يبحث بياجي عن أصول هذه الوظيفة لدى الطفل، فيتابع التحليلات الأولى للمحاكاة و اللعب الرمزي خطوة بعد خطوة، و تجدر الإشارة في هذا الصدد، إلى أن اللعب في تقدير بياجي، ذو أهمية بالغة، فهو يمكن الطفل من التمثل، كما أن التقليد هو مثل على التكيف، لأن الطفل يحاول تكييف سلوكه ليصير إنسانا آخر.

1. انظر: J. P. BRONCKART, Théories du langage, p. 49
2. للتوضيح انظر: J. PIAGET, Problèmes de psychologie génétique Denoel, Gonthier, Paris, 1972

وعلى الرغم من أن اللغة تكون في طور التكون عند ظهور الوظيفة الرمزية، فإن بياجي لا يعتبرها مصدر المظاهر المتنوعة للنشاط الرمزي، فأصل هذا النشاط في نظره هو التصرفات الحسية الحركية بدءا بتلك القائمة على المحاكاة، لأن التصورات في بداية الأمر لا تشكل شيئا آخر غير المحاكاة المستدخلة، فالوظيفة الرمزية هي نتيجة نمو نفسي للفرد، وهي التي تتيح له اكتساب اللغة فـ«بفضل التناسق المتنامي للأنماط الحسية الحركية و بفضل تسارع الحركات و استدخال الأفعال في شكل محاولات مسبقة، يتوصل الطفل في المرحلة السادسة[1] من هذا النمو إلى القيام بمحاولات تصورية حينما يكون هناك توازن راهنا بين التمثل و التكيف، و إلى القيام بمحاكاة متأخرة حينما تتغلب العملية الثانية على الأولى، و إلى الأنماط اللعبية الرمزية حينما تتغلب العملية الأولى على الثانية، و في هذه الفترة يصبح اكتساب اللغة ممكنا و تسمح الكلمة أو الإشارة الجماعية باستدعاء الأنماط التي بقيت حتى الآن مجرد أنماط عملية»[2].

إن اللغة في نظر بياجي، الجذور نفسها التي هي للعب الرمزي، فالطفل يلجأ أثناء هذا الأخير إلى استعمال الأشياء بوصفها رموزا أو دالات على أشياء أخرى، كذلك الشأن بالنسبة إلى كلمات الطفل الأولى التي تشبه رموزا يمكن أن تقرن بالشيء، ولا تكون نظاما، و عندما يصير التصور ممكنا في غياب الشيء، يتم التطور عند الطفل من الرمز إلى الإشارة بمفهومها اللساني، و في ذلك يقول بياجي : «عندما نتحدث عن التصور، فإننا نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال، الذي يسمح باستدعاء المدلول، الذي يؤمنه الفكر و يشكل التأسيس الجماعي للغة من هذه الزاوية، العامل الأساسي في تكوين التصورات و تدامجها الاجتماعي»[3].

هكذا يكتفي بياجي بربط اكتساب اللغة بالوظيفة الرمزية التي هي أوسع منها، و التي تجد أصولها في المحاكاة و اللعب، دون ذكر لدور العوامل

1. هي مرحلة فرعية أخيرة من المرحلة الحسية الحركية.

2. J. PIAGET, La Formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé. Neuchatel, Suisse, 1970, p. : 253-254.

3. المرجع نفسه، ص: 287–288

الاجتماعية في ظهور و ارتقاء هذه الوظـيفة، وعلى الرغم من أن نظرية بياجي لا تفسر عملية اكتساب اللغة بقدر ما تشرح عملية بناء المعرفة، فإن هناك من الباحثين من فسرها معتمدا على المفاهيم المعرفية نفسها التي قدمها بياجي، إيمانا بصلاحية تطبيق هذه المفاهيم في أي موضوع له علاقة بالتعلم، و ما اللغة إلا واحد من هذه الموضوعات التي يمكن أن تصادف الطفل في محيطه.

يشرح الطاهر لوصيف عملية الاكتساب اللغوي في النظرية المعرفية مقارنا بينها و بين آلية الانتحاء كما تصورها نحاة العربية، خالصا إلى أن هذه الأخيرة تستند على جميع العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد أثناء عملية التعلم بصفة عامة، لذلك يمكن اعتبار الانتحاء في حقيقته العميقة «آلية معرفية صرفة، يقوم بها الكائن الحي البشري أثناء عملية التعلم اللغوي وفقا للمنظور نفسه الذي تتضمنه النظرية المعرفية البنائية»[1].

و لذلك يمكن القول إن «آلية الانتحاء تماثل تماما آلية الاكتساب اللغوي في حقيقتها النفسية، إن لم تكن هي كما وصفها بعض العلماء و حددوا عناصرها و مكنوناتها»[2]

و بناء على هذا يشرح الباحث عملية اكتساب اللغة عند بياجي، و ذلك بالعودة إلى آليتي التمثل والتكيف اللتين شرحناهما، حيث يكون التكيف من خلال إلغاء أو قبول أنماط أو مثل مكتسبة سابقا، و يكون التمثل من خلال بناء أو تكوين أنماط جديدة، فتحصيل المتكلم للبنى التي تكون نظام اللغة إذن يتم من خلال هاتين العمليتين اللتين «تبنيان، رغم كل أشكال التعثر و الاضطراب النظام النهائي و المتكامل للغة، بكيفية تتواءم فيها البنى المكتسبة سابقا ولاحقا، و لتكون بنى متكيفة مع الخصائص الفردية للمتعلم»[3].

---

1. الطاهر لوصيف ، منهجية تعلم اللغة العربية و تعلمها، ص: 244.
2. المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
3. المرجع نفسه ، ص:246.

وخلاصة القول إن بياجي ببنائه نظريته على قاعدة تفاعلية يكون قد أعطى المتعلم دورا فعالا و أساسيا في التعلم، و من ثمة فقد أمد المهتمين بعمليتي التعلم و التعليم بمبادىء هامة تتعلق باختيار الأهداف البيداغوجية و تنظيم البرامج الدراسية، و اختيار المواد للمستويات المدرسية المختلفة...[1]، ففي مجال اختيار الأهداف، كانت أفكاره المتعلقة بالنمو الفكري للطفل أساس الطريقة المستعملة في انتقاء الأهداف، و التي لم يعد من مهام المدرسة في إطارها «تدريس أحداث ومفاهيم خاصة أو اقتراح حلول لمشاكل تسوية اجتماعية خاصة، بل العكس، فإن هدفها يكمن في ترقية النمو الأفضل للقدرة على التفكير، الخاصة بكل مستوى من مستويات النمو، و هدف هذه الطريقة أن يستطيع الطفل و إلى غاية المراهقة، تطبيق عملية التفكير الرسمية هذه بحيث يقدر على حل المشاكل التي يواجهها في حياته اليومية، و بالتالي فهو يتعلم أحداثا و مفاهيم منتقاة ليس من أجل قيمتها الكامنة، بل من أجل مفعولها المنشط لمستوى التطور المعرفي الذي يتواجد فيه، في فترة معينة»[2]. كما كان لأفكار بياجي الفضل في لفت الانتباه إلى ضرورة المواءمة بين نمو الطفل و نشاطات التعلم المراد اقتراحها، فقد كانت المدرسة التقليدية تفرض على الطفل اكتساب مفاهيم في وقت لا استعداد لقدراته الفكرية على تفهمها، وقد أرشدت هذه الأفكار الباحثين إلى ضرورة المواءمة بين ما يقدم للطفل و مستوى تطوره الخاص.

و مع هذا، فقد توصلت العديد من الدراسات التي استلهمت مبادءها من أعمال بياجي، و التي أقيمت في أوروبا و الولايات المتحدة و في عدد لا بأس به من البلدان النامية، إلى ضرورة إعادة النظر في بعض نتائج بياجي[3]، فعلى

---

1. للترضيح انظر : R. MURRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL, Théorie du développement de l'enfant, p. 296 à 300.

2. المرجع نفسه، ص: 297.

3. انظر المرجع نفسه، ص: 311-312.

الرغم من اعتراف هذا الأخير بأن زمن التوصل إلى مرحلة ما من مراحل النمو، يكون بحسب الاطار الاجتماعي و الثقافي، فإن عملية النمو، و تعاقب مراحلها يسيرها منطق ثابت[1]. ولقد عيب على بياجي اقصاءه البعد الاجتماعي للغة، كونه لم يعر اهتماما كافيا لدور المجتمع و العلاقات الاجتماعية الأمر الذي يرتكز عليه فيجوتكسي.

1. انظر المرجع نفسه ص: 311.

التيار التفاعلي الاجتماعي (نظرية فيجوتسكي)[1]

إذا كان اكتساب اللغة و تطورها في إطار النظرية المعرفية، يتم بفضل المهارات المعرفية، فإن اكتسابها و نموها عند فيجوتسكي، يتم في إطار تفاعلي اجتماعي. فلقد انصبت كل أفكار هذا المفكر حول الوظائف النفسية العليا، كالذاكرة و المنطق والانتباه...، إذ رأى بأن تطور هذه الوظائف إنما هو نتيجة عملية اجتماعية تحدث في إطار التفاعلات، وأن اللغة تتبع مثل هذه الوظائف النفسية، المسار نفسه، فمصدرها هو التفاعل الاجتماعي بين الطفل و الشخص الراشد في نظام اتفاقات اجتماعية وثقافية.

إن الإمكانات الفكرية، و طرق التفكير الخاصة بالفرد، لا تتحدد –حسب فيجوتكسي– مسبقا من قبل عوامل فطرية كالذكاء المتوارث أو القدرات العقلية، و إنما تنتج مستويات و طرائق التفكير هذه من المؤسسات الثقافية التي ينمو فيها الفرد، فتاريخ المجتمع الذي يتربى الطفل في أحضانه، و النمو الخاص بهذا الطفل، و المرتبط بتجاربه داخل هذا المجتمع، هي العوامل التي تحدد الطريقة التي يكون قادرا على التفكير بها.

انطلاقا من هذه الفرضيات الأساسية بنى فيجوتكسي نظريته حول نمو الطفل، و العلاقة بين اللغة و الفكر التي ضمنها كتابه (اللغة و التفكير)، متأثرا بالفلسفة الاجتماعية الماركسية، و رافضا للتيارات النفسية المتعارضة حول الفكر البشري التي كانت سائدة في عصره.

1. فيجوتسكي (1896–1934) باحث روسي، اهتم بالدراسات المؤسسة على علم نفس النمو، وبالتربية، وعلم النفس المرضي، وعلى الرغم من أن مسيرته العلمية كانت قصيرة، فإنه قد تمكن من بناء نظرية للنمو الانساني تنسجم مع توجهات الماركسية التي بني عليها المجتمع السوفياتي

1 – أسس نظريــة فيجوتسكي :

1 – 1. التأثر بالفلسفة الماركسية :

تميزت أفكار فيجوتسكي – كما ألمحنا – بالتفاني في الفلسفة الاجتماعية الماركسية، و ربطها النمو النفسي للطفل بمبادىء هذه الفلسفة، فقد كان لماركس (MARX)[1] وانجلز (ENGELS)[2] ثلاث فرضيات :

النشاط يولد الفكر. ينبثق النمو عن مبادلات جدلية، و بالتالي فإن النمو مسار تاريخي ضمن السياقات الثقافية. ويفترض ماركس بأن سلوك الأفراد الذين يعيشون في بيئات اجتماعية خاصة مسؤول عن الاختلافات في الأدوار و الامتيازات الموجودة بين الطبقات الاجتماعية، وطرائق التفكير الخاصة، وكان يظن بأن الوعي الفردي (السلوك – تصور الحقيقة والواقع – الاستعدادات النفسية) يتشكل من نشاطات الإنتاج و التوزيع الخاصة بالفرد[3].

تبنى فيجوتسكي هذا الرأي، و أسّس عليه نظريته التي تصف الطفل وهو في وضعيات نشطة ثم تنشئ أنماطا خاصة للتفكير على أساس هذه الوضعيات، فالتفكير، إذن، لا يولد الحدث، و إنما الحدث هو الذي يخلقه، «والنمو العقلي هو المسار الذي يفهم الطفل من خلاله نتائج تفاعلاته مع المحيط»[4]. فالمجتمعات في تصورّ ماركس تنمو تحت تأثير صراعات جدلية، و تتمثل الصيغة الجدلية لديه في تعارض القضية (Thèse) مع نقيضها (Antithèse) ويتبعها تركيب (Synthèse) لحل الصراع، ومثال ذلك النظام الاجتماعي لانتاج وتوزيع الأملاك، كالمجتمع الفلاحي الإقطاعي بسادته وعبيده الذي يشكل قضية، ويشكل

---

1. كارل ماركس (Karl Marx) (1818–1882) فيلسوف ألماني في السياسة الاقتصادية، و هو واضع النظرية الماركسية.

2. فريديريتش إنجلز (FRIEDRICH ENGELS)(1820–1895) فيلسوف ألماني أيضا في الميدان نفسه وهو رفيق ماركس.

3. انظر : R. MURRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL, Théories du développement de l'enfant, p. 319

4. المرجع نفسه، ص: 320

التطور التكنولوجي، أي الثورة الصناعية وما تولد عنها من صراعات داخل النظام، نقيض القضية، و لا تحل هذه الصراعات إلا عن طريق تحويل البنية الاجتماعية الموجودة إلى بنية جديدة هي الرأسمالية. ويطبق فيجوتسكي هذه الصيغة الجدلية على نمو الطفل، فيذهب إلى أن الطفل، ومع مواجهته لأمور الحياة، يتعلم بأن طريقة التصرف التي كان يظنها صائبة (قضية)، ليست دائما هي الصحيحة (نقيض القضية)، فعليه إذن إيجاد طريقة مثلى تتلاءم مع ظروفه (تركيب)، ومن هذا المنطلق فإن نمو الطفل «سيل لا متناهي من الصراعات الجدلية و الحلول التي يستدخلها بطريقة تشكل معرفة نفسية فيسيولوجية أكثر فأكثر إعدادا و تتحول هذه المعرفة إلى مجموعة من التقنيات والتأملات والمعاني، التي يتعلم الطفل بواسطتها كيفية مواجهة مشاكله المستقبلية»[1].

يعتبر ماركس النمو الاجتماعي مسارا للتطور، فالمجتمعات، وتحت تأثير التطور التكنولوجي تنتقل من النظام الإقطاعي إلى النظام الرأسمالي، ومن ثمة يصل إلى أن تاريخ مجتمع ما، ما هو إلا تعاقب تغييرات مقصودة تسمى «النمو»، و أن ثقافة مجتمع معين (طريقة عيشه) في مرحلة ما من مراحل تطوره، لا يعتبر نتاج تاريخ هذا المجتمع فحسب، بل أيضا القاعدة السياقية لنموه المستقبلي[2]. تبنى فيجوتسكي هذا الرأي التاريخي- الثقافي لتأسيس نظريته في نمو الطفل، فكانت هذه عبارة عن تحليل فرضيات تدخل في إطار النظرية الماركسية التي بنى عليها المجتمع السوفياتي.

1 – 2. انتقاد النظريات التي كانت سائدة في عصره :

انتقد فيجوتسكي مناهج دراسة الفكر البشري التي كانت سائدة في عهده و القائمة على دراسة الروح و وظائفها من خلال عملية الاستبطان، كما ندد بالسلوكية نظرا لإقصائها جانب الوعي، ففي إحدى دراساته المبكرة عن

---

1. المرجع نفسه و الصفحة نفسها.
2. أنظر المرجع نفسه ص: 321

الوعي كمشكلة علم نفس السلوك، يقرر أنه «بتجاهل مشكلة الوعي، يغلق علم النفس عن إمكانية دراسة المشكلات المعقدة لسلوك الإنسان...»[1].

وينتقد فيجوتسكي أيضا آراء الاتجاه العقلي في اكتساب اللغة، و مما جاء في نقده لنظرية شترن (STERN) باعتباره من أصحاب الاتجاه العقلي «أن مثل هذا الاتجاه، الذي يفترض مقدما وجود عوامل عقلية متكونة بالفعل، يعوق بحث التفاعلات الديالكتيكية المتضمنة في التفكير و الكلام، و تذخر معالجة شترن لهذا الجانب الأساسي في مشكلة اللغة بالكثير من عدم الاتساق – و تمثل الجانب الأضعف من كتابه– فلم يتطرق شترن صراحة إلى تناول موضوعات هامة كالكلام الداخلي ونشأته و ارتباطه بالتفكير، بل استعرض نتائج بحث بياجيه عن الكلام المتمركز حول الذات فحسب في مناقشته لمحادثات الأطفال، متجاهلا ما لهذا الشكل من أشكال الكلام من وظائف و تركيب و أهمية تطورية، و بصفة عامة، يخفق شترن في أن يربط التغيرات التركيبية و الوظيفية المعقدة في التفكير بنمو الكلام»[2].

ويعلّق فيجوتسكي أيضا على أفكار بياجي، لا سيما قضية التمركز حول الذات، و لكن بعد الاعتراف بفضله في الكشف عن الخاصية الكيفية لتفكير الطفل من منظور إيجابي، بعد ما كان علم النفس التقليدي يتناوله من منظور سلبي، يسجل نواقص و عيوب المستوى من نمو التفكير الإنساني على أساس مقارنته بتفكير الكبار، و في ذلك يقول: «و في الحقيقة أن ما قام به بياجيه يعتبر جادا و جديدا في تاريخ الفكر السيكولوجي، أفاد فيه من آراء روسو، بأن الطفل ليس إطلاقا بالشخص الراشد المصغر، و بأن عقله ليس بعقل الراشد على نطاق صغير، و تكمن وراء هذه الحقيقة التي أيدها بياجي بالإثبات التجريبي فكرة بسيطة في جوهرها، فكرة التطور التي أضاءت كل دراسات بياجيه»[3].

---

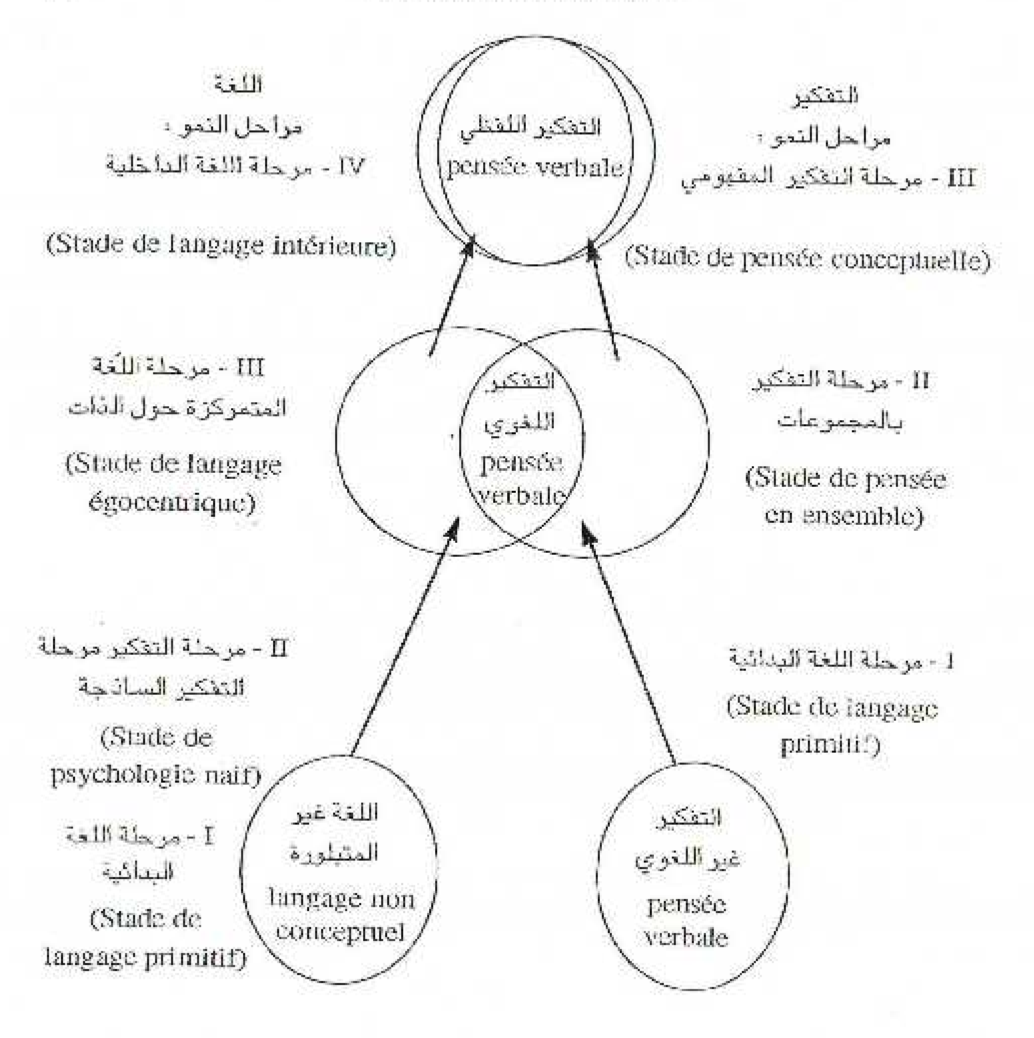
1. ل.س. فيجوتسكي، التفكير و اللغة، ترجمة طلعت منصور، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة 1975، (مقدمة الطبعة الروسية، ص: 54).
2. المرجع نفسه، ص: 124
3. المرجع نفسه، ص: 66

2- اللغة و التفكير في نظرية فيجوتسكي :

يرى فيجوتسكي أن للتفكير و اللغة في تطور نموها أصولا مختلفة، فهما يتشكلان عند الطفل بصفة منفصلة، و أنه بالإمكان تحديد مرحلة لما قبل النشاط العقلي في النمو الكلامي للطفل، و مرحلة لما قبل اللغة في نموه التفكيري، وحتى فترة معينة، فإن نمو الكلام و التفكير يسيران في خطوط مختلفة، دون ارتباط أحدهما بالآخر، و لكن هذه الخطوط تتلاقى عند نقطة معينة، يصير بعدها التفكير كلاميا، و الكلام تعقليا[1].

ويمثل ماري توماس (MURRAY THOMAS)، وكلودين ميشال (CLAUDINE MICHEL)، التفاعل بين اللغة و التفكير عند فيجوتسكي بواسطة حلقتين منفصلتين، على النحو الموضح في الشكل رقم 1 الآتي[2] :

1. المرجع نفسه، ص: 144–145
2. للمزيد من التوضيح انظر :
R. Murray Thomas, Claudine Michel, Théories du développement de l'enfant, p. 326



شكل رقم 1 : آليات التفاعل بين التفكير و اللغة عند فيجوتسكي.

تمثل الحلقتان اللغة غير المبلورة، و التفكير غير اللغوي، وهما منفصلتان تماما في أصل تكوينهما كما ذكرنا، إلا أنهما تتقاربان تدريجيا لتلتقيا و تشكلا التفكير اللغوي، وذلك في وسط ثقافي منبه على وجه الخصوص، ويعني تشكل هذا التفكير أن الطفل قد بدأ في اكتساب المفاهيم التي يقرنها بالكلمات.

يعترف فيجوتسكي بنجاعة وصف شترن لهذا الحدث البالغ الأهمية، فهو أول من بين كيف يستثار في الطفل وعي غامض بأهمية اللغة، و إرادة لقهرها، و في هذه الحقبة يحقق الطفل اكتشافا هائلا يتمثل في إدراكه أن لكل شيء اسما، فيبدأ الكلام في خدمة النشاط العقلي، أي أنه يصير عقليا، كما يتم الإفصاح عن الأفكار بالكلام، أي أن التفكير يصير كلاميا، و يتصف هذا الحدث بمظهرين أساسين :

«التطلع و البحث النشط عن الكلمات، إذ يأخذ الطفل في السؤال عن شيء جديد : ما هذا، و ما ينتج عن ذلك من تزايد سريع و هائل في حصيلته اللغوية»[1].

إن التنسيق الحقيقي بين الحلقتين هو في الواقع أكثر تعقيدا، و قد لاحظ فيجوسكي أن مخطط التفاعل غير واضح، و لذلك قال : «إن نمو الفكر ليس موازيا لنمو اللغة، فمنحنياها يتقاطعان باستمرار، و يمكنهما أن يتصاعدا معا في خط واحد مستقيم ثم يسيران جنبا إلى جنب بل و ينصهران في بعضهما البعض لفترة من الزمن، و لكنهما ينفصلان من جديد، و ينطبق هذا على تطور السلالات (Phylogenèse) و على نشوء الكائنات (Ontogenèse)»[2].

يعترض فيجوتسكي على النظريات التي ترى بأن النضج الداخلي للطفل يمكن أن يقوده إلى التفكير المفهومي ذي المستوى العالي، و ذلك بعيدا عما يمكن أن يعلم له، و إذا كان متقبلا لدور النضج في النمو، فإنه يرى أن التربية اللغوية التي تقدم للطفل في ظروف عادية أو رسمية (المدرسة)، تؤثر بشكل كبير على المستوى المفهومي للفكر، فإذا كانت اللغة المهيمنة على المحيط اللغوي للطفل فقيرة (المحادثات، التواصل...) فإنها ستحد لا محالة من قدرته على التفكير، و العكس صحيح.

1. ل. س. فيجوسكي، التفكير و اللغة، ص : 143.

2. L. S. VYGOTSKY, Les racines génétiques du langages et de la pensée, in Vygotsky, Articles et écrits publiés sous la direction de B. Schneuwly et J. P. Bronckart, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Paris, 1985, p. 49.

3 – مراحل نمو اللغة عند فيجوتسكي :

استخلص فيجوتسكي من أبحاثه بأن النمو اللغوي يخضع للمسار و القوانين نفسها التي تحكم نمو العمليات العقلية الأخرى و المعتمدة على استخدام الإشارات كالتذكر، و الحساب...[1]، و قد توصل إلى أن نمو اللغة يتم عبر مراحل أربع :

4 – 3 – 1. المرحلة البدائية (Primitif) :

و هي التي تسبق تلك التي تتداخل فيها حلقة اللغة مع حلقة التفكير الواعي ؛ أي أنها توافق الكلام قبل العقلي و التفكير قبل اللغوي، و تمتد من الولادة حتى العام الثاني تقريبا، و يميز هذه المرحلة ثلاثة أنواع من الكلام المجرد من التفكير وهي :

– الأصوات الانفعالية كصيحة الألم أو الخوف أو المناغاة.

– الأصوات التي تظهر ابتداء من الشهر الثاني، و التي يمكن أن تفسر على أنها ردود أفعال اجتماعية على الصوت الذي يسمعه الطفل من الآخرين أو على أشكالهم (أثناء الضحك مثلا)

– كلمات الطفل الأولى التي تعتبر بدائل عن الرغبات و الأشياء التي يود التعرف عليها.

و تتعلم هذه الكلمات عن طريق التشريط، أي أن الأولياء و الاخوة يقرنونها دائما بالأشياء التي تدل عليها.

3 – 2. مرحلة السيكولوجية الساذجة (Psychologie Naïve) :

في هذه المرحلة يكتشف الطفل أن للكلمات وظيفة رمزية، حيث يظهر طلبه المستمر لأسماء الأشياء، فهو لم يعد موجها من طرف الآخرين في تعرفه على الأشياء، و إنما يجتهد للحصول على المعلومات بنفسه، و يكون نتيجة ذلك،

[1] R. MURRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL, Théories du développement de l'enfant, p. 327 : ينظر

نمو ثروته اللغوية بشكل سريع. وتبرز لدى الطفل في هذه المرحلة أيضا، بوادر الذكاء العملي، و ذلك في محاولته التعرف على خصائص محيطه، و استخدامه بعض الأدوات للوصول إلى الأشياء التي يريدها، فتتميز لغته في هذه المرحلة بالاستعمال الصحيح للتراكيب و الأشكال النحوية، قبل أن يفهم العمليات المنطقية الملائمة لهذه الأشكال، «فالطفل قد يستخدم الجمل التابعة، و كلمات مثل : لأن، إذا، حينما، لكن. و ذلك قبل أن يدرك بفترة طويلة العلاقات العلية أو الشرطية أو الوقتية و هو يجيد التركيب النحوي للكلام قبل التركيب النحوي للتفكير»[1] ولهذا تعتبر لغته لغة ساذجة. إن الحدث الذي يميز بداية ظهور المرحلة الساذجة هو أن حلقات اللغة و التفكير تبدأ في الاندماج.

3 – 3. مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات :

تمكن التجربة المكتسبة من استعمال اللغة في علاقاتها مع الأشياء الموجودة في المحيط، الطفل من بلوغ مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات، وهي تمثل الجزء الأكبر في لغة طفل ما قبل المدرسة، و تظهر خاصة في حالات اللعب، حيث يقوم – سواء كان لوحده أم مع أترابه– بمنولوج لا ينتظر منه أي إجابة لأنه غير موجه لأي متكلم. و قد رأى فيجوتسكي في هذا، وسيلة تفكير جديدة و ضرورية ليس للتعلم فحسب، بل للتفكير أيضا، فما يقوله الطفل سيؤثر على ما يفكر به، و لكي يتأكد فيجوتسكي من هذه الفرضية قام بإعاقة النشاط الحر للطفل عن طريق وضعه أمام مشكلات تتمثل في سلسلة من الإحباطات والمصاعب، كأن لا يجد الطفل وهو يستعد للرسم ورقة أو قلما أو لونا معينا يريده ؛ فلاحظ فيجوتسكي أنّ معامل الكلام المتمركز حول الذات يتضاعف غالبا في مثل هذه المواقف الصعبة منه في الحالات التي يصادف الطفل فيها مشكلات، فاستنتج أن إدخال عوامل التصعيب في نشاط الطفل مثير هام للكلام المتمركز حول الذات، وأن هذا الأخير ليس وسيلة

1. ل.س فيجوسكي، التفكير و اللغة، ص : 148–149.

للتعبير والتخفيف من التوتر فحسب، بل إنه يصير «أداة للتفكير بالمعنى السليم، في البحث عن حل مشكلة من المشكلات و التخطيط لها»[1] : ولا تختفي اللغة المتمركزة حول الذات – حسب فيجوتسكي- حينما يبلغ الطفل سن السابعة، بل إنه يعتبر زوالها إعلانا عن ظهور المرحلة الرابعة التي تعرف (بمرحلة النمو الداخلي).

3- 4. مرحلة النمو الداخلي :

يتعلم الطفل في هذه المرحلة استعمال اللغة في ذهنه، وذلك في شكل لغة غير منطوقة، بواسطة الذاكرة المنطقية التي تستدعي إشارات داخلية (علامات) لحل المشكلات، و يستعمل الفرد، طوال حياته، اللغة الداخلية و الخارجية معا، كوسيلة للتفكير اللفظي (اللغوي) «فليس ثمة تقسيم قاطع بين السلوك الداخلي والخارجي فكلاهما يؤثر في الآخر»[2].

وخلاصة القول أن لغة الطفل عند فيجوتسكي تمر في نموها عبر أربع مراحل من ميلاده حتى سن السابعة أو الثامنة، و تبدأ باللغة غير العقلية (أي بدون تفكير) التي تتحول إلى لغة ساذجة ثم إلى لغة متمركزة حول الذات قبل بلوغ اللغة الداخلية التي تلتحم بالتفكير المفهومي.

4 – التطبيقات التربوية لنظرية فيجوتسكي :

يرى فيجوتسكي بأن التعلم في المدرسة لا ينطلق من نقطة الصفر، فلكل الأطفال في فترة ما قبل دخولهم المدرسة، حصيلة – وإن اختلفت من طفل لآخر- و هنا يتساءل عن العلاقة بين النمو والتعلم، وعن الميزات الخاصة لهذه العلاقة في سن الدخول إلى المدرسة.

يقرر فيجوتسكي بأن التعلم مرتبط بمستوى نمو الطفل، و الدليل على ذلك أن تعليم القراءة و الكتابة للطفل، لا يبدأ إلا في سن معينة، و عليه فإن هناك علاقة

1. المرجع نفسه ، ص : 104
2. المرجع نفسه ، ص : 149

بين مستوى معين من النمو و القدرة على التعلم ؛ وينتقد فيجوتسكي الطريقة التي كانت تستخدم لتقييم النمو لدى الطفل، والتي تعتمد أساسا على الاختبار، فإذا كانت نتيجة الطفل فيه مرضية، تبين أنه قد وصل إلى المستوى الضروري من التفكير الذي يسمح له بالدنو من نوع معين من التعلم، وبالعكس، إذا بدا النمو العقلي غير كاف لمواصلة التعلم، يؤجل إلى فترة لاحقة.

يعترض فيجوتسكي على هذه الطريقة، و يرى أنه من المهم أن يقترح على الطفل اختباران يمكن بواسطتهما تحديد الاطار الذي يكون فيه التعلم نافعا و مفيدا، فانطلاقا من تصوره عن حقيقة النمو النفسي، يقدم طريقة جديدة لدراسة خصائص النشاط العقلي للطفل، فعلى الباحث في رأي فيجوتسكي أن لا يتحدد بطريقة بحث ضيق يجريه مرة واحدة، و يعزف عما يعبر عن أحد مؤشرات تقييم نموه العقلي و المتمثل في نجاحه في حل ما يمكن أن يقدم له من مشكلات بطريقة مستقلة، وهنا يقترح فيجوتسكي إجراء الاختبار مرتين : مرة لدراسة كيفية قيام الطفل بحل المشكلات المقدمة إليه بصفة مستقلة، وهو ما يحدد المستوى الحالي لنموه (développement actuel)، وأخرى لدراسة كيفية حله هذه المشكلات بمساعدة الكبار، مما قاده الى اكتشاف مستوى ثان للنمو يقع فوق مستوى النمو الحالي، يعرف بالمنطقة التقريبية للنمو (Zone proximale de développement)، و يعرّف هذا المفهوم على أنه الفضاء أو المسافة التي تفصل بين مستوى النمو الحالي للطفل، ومستوى النمو الكامن الذي يمكن تحديده من خلال طريقة حل الطفل لمشاكله عندما يساعده شخص راشد أو طفل أكثر منه نموا، و بهذا، لا يأخذ فيجوتسكي في الاعتبار مسار النمو المحقق سابقا، و مسارات النضج التي تم تحقيقها فحسب، بل و أيضا تلك التي هي في طور النمو و النضج[1].

لقد تمكن فيجوتسكي بواسطة مؤشر المنطقة التقريبية للنمو من تقديم مبدأ ديناميكي في دراسة النمو العقلي للطفل، ومن تقييم إمكانات نموه في

1. أنظر : L. S. VYGOTSKY, Les racines génétiques du langages et de la pensée, in Vygotsky, Aujourd'hui, p. 106

المستقبل، وبالتالي تقديم الأسس العلمية للتأثير التربوي السليم على الطفل، فهو مبدأ يمكن من تحديد المحتوى الواجب تقديمه للمتعلم، و بهذا تمكنت أفكار فيجوتسكي أخيرا من الانتشار والتأثير في النظريات والأبحاث النفسية[1]، فقد بلغ عدد المقالات المستمدة من أفكاره والمنشورة في مجلة (PSYCHOLOGICAL ABSTRACT) الأمريكية في الفترة الممتدة بين 1983–1990 أكثر من مائتي مقال، في حين كانت قد قدرت في الفترة الممتدة بين 1964–1982 بحوالي عشرين مقالا.

و هكذا، ظلت نظرية فيجوتسكي إلى جانب النظريتين العقلية و المعرفية، مصدر إلهام الدراسات و البحوث المتعلقة باكتساب اللغة، فعلى الرغم من التطور الملحوظ الذي شهده ميدان البحث في هذا الموضوع، في العشر سنوات الأخيرة، إلا أن الأبحاث في معظمها ظلت مستمدة من أفكار تشومسكي و بياجي و فيجوتسكي، فتدعيما للنظرية العقلية قام هايمس (HYAMS) بأبحاث استهدفت إثبات وجود أنماط خاصة للمعرفة النحوية القطرية[2]، و قدم بنكر(PINKER) إسهاما كبيرا خاصا بمفهوم «التعلم والمعرفة»[3].

و في منظور النظرية المعرفية قدم بوارمن(BWERMAN) بحثا خاصا بالأشكال النحوية[4]، و قدم جوبنك و مالتزوف (GOPNIK ET MELTZOF) بحثا في النمو الافرادي[5].

أما نظرية فيجوتسكي فقد انضمت إليها كل الأبحاث التي تولي الواقع الاجتماعي و القيم الثقافية دورا في اكتساب اللغة، و من هذه الأبحاث ما قام به أوش (OCHS)، الذي درس العلاقة بين الثقافة و النمو عند الطفل في

1. كانت أفكار فيجوتسكي مغمورة لفترة زمنية معينة، فقد منع نشر كتابه التفكير واللغة في الاتحاد السوفياتي، ولم تترجم أعماله إلى لغات أخرى إلا بعد 1962.

2. Types spécifiques de connaissances grammaticale innée.

3. Apprentissage et cognition.

4. Formes grammaticales.

5. Développement lexical.

الصومال، و الملخص الذي قدمه وارتش (WERTSCH) للأعمال المستمدة من تصور فيجوتسكي : الحوار بين الطفل و الراشد، المنطقة التقريبية للنمو...[1]

إن الانتصار لنظرية من نظريات الاكتساب و التعلم المذكورة سيظل يفتقر إلى الأدلة القاطعة، لذلك فإننا نرى بأن كل نظرية من النظريات الأربع المذكورة قد تسهم مع الأخرى و بصورة متكاملة في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل، فقد يكتسب الطفل اللغة تقليدا في المراحل المبكرة من عمره، و قد يكون للقدرة الفطرية الكامنة لديه دور في الخلق و الإبداع اللغويين، كما أن للنمو المعرفي، و للتفاعلات البيئية دورا في هذا الاكتساب فالسلوك اللغوي ينمو في البيئة عبر الاتصال و التفاعلات، و في وجود شريك كفء (البالغ، المعلم، الطفل الأكبر سنا) الذي يقود الطفل بتعديل ما يتعلمه.

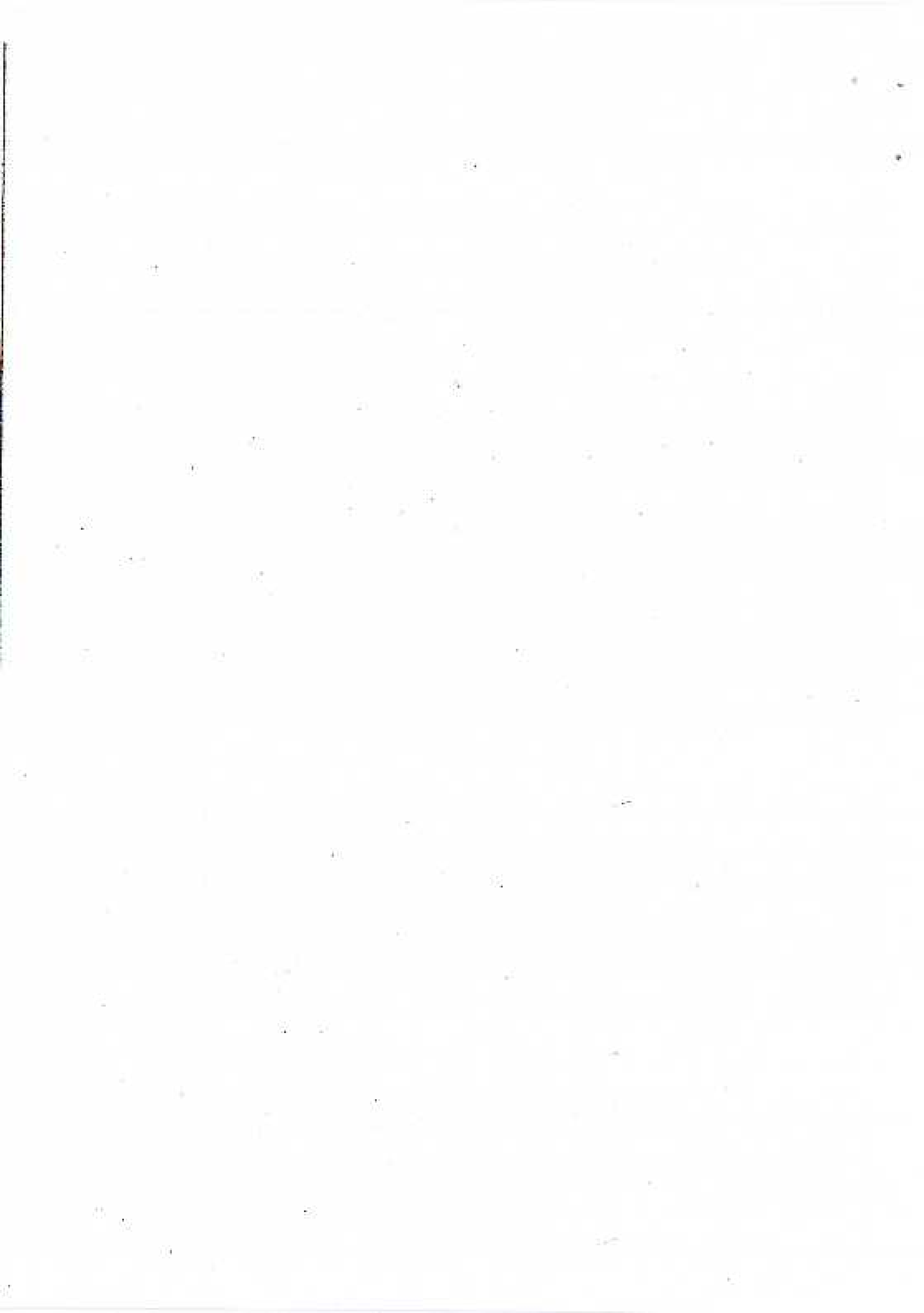
1. لمزيد من التفصيل في موضوع الأبحاث المتبثقة من النظريات الثلاث المذكورة، انظر :
R. MURRAY THOMAS, CLAUDINE MICHEL, Théories du développement de l'enfant, p. 348-349

الفصل الثالث

الطفل الجزائري في محيطه المدرسي

تعليم اللغة العربية بعد الاستقلال

أسس بناء برامج اللغة العربية في الطور الأول من المدرسة الأساسية



تعليم اللغة العربية بعد الاستقلال

عرف تعليم اللغة العربية قبل الاستقلال وضعية مزرية يعود سببها إلى منع السلطات الفرنسية هذا التعليم في مدارسها العمومية مما جعله يقتصر على المدارس القرآنية والزوايا، متبعا منهجا تقليديا لم يعرف تغييرا لفترة طويلة، حيث كان الاعتماد فيه أساسا على تعليم الفيليلوجيا والبلاغة، وأعطيت فيه الأهمية البالغة لكل ماله صلة باللغة المكتوبة على حساب اللغة الشفاهية. ولم يشهد هذا الوضع تغييرا إلا في حوالي سنة 1950، بعد إنشاء الثانويات الفرنسية المسلمة الثلاث[1] على المستوى الوطني، التي أعادت للغة العربية اعتبارها وجعلتها مادة تعلم كبقية المواد. وقد تصادفت هذه المرحلة مع مرحلة تجديد بيداغوجية تعليم اللغة الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية، مما كان له أثر في تطوير منهجية تعليم اللغة العربية مقارنة بتلك التي كانت سائدة في الزوايا والمدارس القرآنية، إذ بدأ التخلي عن تدريس البلاغة والفقه تدريجيا وإحلال الترجمة، الإنشاء، تلخيص النصوص... محلها. ومع هذا ظلت منهجية تعليم اللغة العربية تقليدية معيارية تفضل المكتوب على المنطوق.

ولم يكن هذا التعليم ميسرا لكل الجزائريين فلم تحظ به إلا فئة قليلة جدا، ولذلك وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام ظاهرة أمية متفشية، وجهل وتخلف اجتماعي متجذرين، كما ورثت منظومة تربوية أجنبية بعيدة عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، وكان لزاما عليها أن تتخذ

1. Lycées franco-musulmans.

إجراءات فورية من شأنها التعجيل في استرجاع مكونات الهوية والسيادة الوطنية والاستجابة لطموحات الأمة في ميدان التربية والتعليم، ولذلك شهد أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962، في الجزائر المستقلة، اتخاذ وزارة التربية قرارا بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، كما شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها في ديسمبر 1962، حددت الاختيارات الوطنية الكبرى، المتمثلة في التعريب، الجزأرة، وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي[1]، وهكذا شرعت الجزائر في سياسة التعريب تدريجيا[2].

وفي ظل هذه الظروف وظروف الجهل والأمية التي خلفها الاستعمار، بدأ التفكير في بلورة منهجية لتعليم اللغة العربية في مختلف الأطوار.

1 – منهجية تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بعد سنة 1965:

شرع البيداغوجيون الجزائريين ابتداءً من سنة 1965 في التفكير في منهجية جديدة لتعليم اللغة العربية للمبتدئين، وقد صادف ذلك مرحلة ازدهار مبادئ البنوية البيهافيورية في الولايات المتحدة وأوروبا، فكانت هذه المبادئ بمثابة الأساس النظري الذي بنيت عليه المنهجية السمعية الشفاهية (La méthodologie audio-oral) والمنهجية السمعية البصرية (La méthodologie audio-visuelle).

أما الأولى، فقد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية، وعرفت انتشارا واسعا خلال سنوات 1950 و 1965.

اهتمت هذه المنهجية بتعليم المستوى الشفهي من اللغة متأثرة بتلك التجربة التي استعملت في تعليم الجنود الأمريكيين لغات حلفائهم وأعدائهم

1. للتوضيح انظر: الطاهر زرهوني، «التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال»، في مجلة الثقافة، الجزائر عدد 93، 1986، ص: 147.

2. للتوضيح في الموضوع راجع:

KHAOULA TALEB IBRAHIMI, Apprentissage de la langue arabe par les adultes, Contribution à l'élaboration de contenus et de matériels didactiques pour l'enseignement de la langue arabe aux adultes en Algérie, thèse du doctorat, Université Stendhal, Grenoble, 1991, Tome 1.

على حد سواء أثناء الحرب العالمية الثانية، والتي عرفت مقرراتها بـ «برنامج الجيش للتدريب الخاص» ثم اختصرت في برنامج الجيش[1]. وكان الحوار أساس دروسها، إذ يحفظه الجندي عن ظهر قلب، قبل أن يعي مكنوناته وبناه اللغوية التي يشرحها الأستاذ في وقت آخر، وبعد تصحيحها يطلب منه إعادة استعمالها في وضعيات أخرى. وقد كان لنجاح المنهج المطبق على الجنود في تعليم اللغة الأجنبية وفي مدة قصيرة أثر في تفكير الباحثين، حيث عمدوا إلى تطبيقه على فئات أخرى : وفيما يخص الأساس النظري الذي استندت إليه هذه المنهجية، فقد تمثل في الأعمال التي قام بها بعض اللسانيين الأمريكيين، وعلى رأسهم ل.بلومفيلد (L.BLOOMFIELD) حيث استغل واضعو المنهجية السمعية الشفاهية تحليله التوزيعي[2] للغة وفق المحورين الصرفي والتركيبي في مختلف مستويات انتقاء، وعرض، واختيار تقنيات استغلال المحتويات اللغوية[3]. كما اعتمدت هذه المنهجية أيضا على مبادئ البيهافيورية، التي ترى بأن التعلم ما هو إلا تعديل أو تغيير في السلوك نتيجة تغيير في المثيرات[4].

ويمكن تلخيص خصائص هذه المنهجية في :

– الاهتمام بالمنطوق والمسموع قبل المقروء والمكتوب ومن ثمة العمل على تنمية اللغة الشفاهية.

– تقديم اللغة المراد تعليمها في شكل حوار يسجل على أشرطة مغناطيسية تتحول بعد ذلك إلى مخابر اللغات.

– الاعتماد على التكرار الشفاهي المكثف من أجل ترسيخ الجمل المثالية.

– التكثيف من المحاكاة والحفظ ثم استعمال التمارين البنوية (استبدال، تحويل، تعويض).

---

1. للاستزادة راجع :
CHRISTIAN PUREN, Histoires des méthodologies de l'enseignements des langues, Nathan, Paris, 1988, p. 288...

2. Analyse distributionnelle.

3. انظر، CHRISTIAN PUREN المرجع نفسه، ص :296.

4. انظر ص 51 من هذا الكتاب.

ـ الاستناد على المبدأ القائل بأن التعلم ما هو إلا تعديل في السلوك، أما فهم نظام اللغة وخصائصها، فلا حظ له في هذه المنهجية، نظرا لاعتمادها ـ كما ذكرنا ـ على السلوكية والبنوية الأمريكية كأساس نظري، وعلى الحفظ والمحاكاة والتمارين البنوية الآلية كتطبيق.

ونتيجة لإهمال هذه المنهجية للمتعلم، ولدور قدراته في تعلم اللغة، وكذا للملل الذي شاع بين المتعلمين نتيجة استعمالها الكثير للتمارين البنوية[1] ثم نظرا للانتقادات الشديدة التي وجهها تشومسكي للنظرية السلوكية باعتبارها وصفا سطحيا لنظام اللغة[2]، كثرت الانتقادات حولها، أما المنهجية السمعية البصرية فقد نشأت بفرنسا تحت تأثير المنهجية السمعية الشفاهية خاصة مع الجيل الأول منها، فقد كان لطريقة الجيش أثر في وضع طريقة لتعليم الفرنسية لغير الناطقين بها، ولكنها ابتعدت عن مبادئ السلوكية الأمريكية مع الجيل الثاني، وذلك لاستنادها على أسس نفسية مغايرة، فقد اعتمدت لسانيات الكلام لا اللغة، وعلى نظرية تعلّم نفسية لـ ب. غيبرينا (P.GUBERINA) قريبة من النظرية البنائية لبياجي[3]، وقد أطلق عليها المنهجية البنوية الإجمالية السمعية البصرية (S.G.A.V.)[4] تمييزا لها عن المنهجية السمعية الشفاهية التي ذكرنا، ومع ذلك ظل اللبس بينهما قائما، ويرد ر. غاليسون (R.GALISSON) وأ.باس (H.BESSE) سبب هذا اللبس إلى ظهور المنهجيتين في فترتين متقاربتين وإلى إعطائهما الأولوية لتعليم اللغة الشفاهية، وكذا انطلاقهما من الحوار وهذا ما جعلهما يقولان «إن بعض الطرق

1. انظر: CHRISTIAN PUREN, Histoires des méthodologies... p. 307

2. للتوضيح انظر ص: 58 من هذا الكتاب أو: N. CHOMSKY, Un compte rendu du comportement verbal de B. F. Skinner, in Langage, Larousse, Paris, n° 16, décembre 1969.

3. انظر: CHRISTIAN PUREN, Histoires des méthodologies de l'enseignements des langues, p. 345-346-347

4. Méthodologie structuro-globale, Audio visuelle.

السمعية البصرية ما هي إلا طرق سمعية شفاهية مصورة، حيث يستعمل بعض الأساتذة الصور كمنبهات للتذكير بجمل الحوارات.»[1]

تختلف المنهجية السمعية الشفاهية من حيث الأسس العلمية التي بنيت عليها، ومن حيث الوسائل التي تعتمدها، فالبنية في منظور المنهجية الأولى ليست جهازا متكاملا يمكن تحليله إلى عناصر أساسية عن طريق التقابل والتوزيع... وإنما هي جهاز لا يمكن فصل عناصره اللغوية عن العناصر الخارجية عنها كالعوامل الاجتماعية النفسية، فلا وجود لها بدونها، ومن ثمة فإن اللسانيات التي تدعو إليها هي لسانيات الكلام في الوضعية (Linguistique de la parole en situation)، لا لسانيات اللغة المجردة من العوامل الاجتماعية النفسية الفيزيولوجية. فالكلام هو أساس الدراسة والتعليم بوصفه مكونا من مواد لغوية (أصوات، نحو، صرف معاني) وأخرى غير لغوية (نبر، توتر...) وكذا الظروف الاجتماعية والنفسية الخاصة بالفرد، ولا يتأتى وصف الظاهرة اللغوية ثم تعليمها، إن لم تؤخذ هذه العوامل مجتمعة في الاعتبار ومن هنا يفهم سبب تسمية هذه المنهجية بالشاملة أو الإجمالية (Globale)، فهي منهجية تتطلب تفاعل كل العوامل المذكورة.

تهتم المنهجية السمعية البصرية ـ مثلما ذكرنا ـ بتعليم المستوى الشفاهي من اللغة بغية تمكين المتعلم من التخاطب، وتعتمد على الحوار كما يجري في الحالة الطبيعية، ولذلك تستعمل الصور و الأفلام الحاملة للخطاب اللغوي، وللظروف والأحوال المشكلة له، والتي تساعد المتعلم على فهم النصوص ومحاكاتها وترسيخها بواسطة التكرار، دون لجوء الأستاذ إلى التفسير أو إلى استعمال اللغة الأم[2].

ولا يتم إدراج اللغة المكتوبة إلا بعد التحكم في اللغة الشفاهية وفي التخاطب بطريقة سليمة[3]. ترفض المنهجية السمعية البصرية استعمال

1. HENRI BESSE, ROBERT GALISSON, Polémique en didactique du renouveau en question, Clé international, Paris, 1980, p. 49.

2. انظر: DENIS GIRARD, Linguistique appliquée et didatique des langues, Armand Colin. Paris, 2ème éd., 1972

3. انظر المرجع نفسه، ص: 37

التمارين البنوية، فتستخدم التمارين التي تعتمد على المقام (Exercices situationnels) التي تتيح للمتعلم استغلال البنى التي تعلمها في ظروف متنوعة ومغايرة لما شاهده وسمعه أثناء الدرس، وهذا ما دعا غاليسون وباس إلى القول : إن الطرق السمعية الشفاهية أكثر سكينارية[1] (سلوكية) من الطرق السمعية البصرية[2].

لقد كان لمبادئ وأهداف هذه المنهجية -مع جيلها الأول خصوصا- ولمبادئ المنهجية السمعية الشفاهية أيضا، اثر في تفكير المنهجيين الجزائريين حيث أعدّوا طريقة لتعليم اللغة العربية عرفت بطريقة «مالك وزينة»، ذلك ما يظهر جليا في تعليمات 1965 من خلال تركيزها على تعليم اللغة الشفاهية بواسطة الحوار، واعتمادها على السند البصري، فقد جاء في هذه التعليمات: «إن لغة المحاورة هي التي يجب تعليمها لا لغة الوصف أو القصة»[3].

وجاء أيضا «تستعمل بالخصوص لغة الحوار ويترك بالقصد أسلوب الوصف والقصة»[4].

واستمر تطبيق هذه الطريقة قرابة خمس عشرة سنة، وجهت لها خلالها انتقادات عديدة، حتى من قبل واضعيها أنفسهم، فقد أكد عبد القادر فضيل أنها «لم تعد صالحة لتعليم اللغة الوطنية نظرا لكونها طريقة تلقينية يهتم فيها بالجانب الصوري على حساب الجانب الوظيفي، وبالتعبير النمطي على حساب التعبير التلقائي، وبالتحفيظ والتسميع على حساب الاستعمال، ولأنها تفرض على التلاميذ حوار لا يشاركون في بنائه، وقد لا يفهمون الأوضاع المحدثة له، يضاف إلى ذلك أنها لم توضع على أساس خصائص التعبير العربي أو بحسب حاجة الأطفال إلى هذا التعبير...، وإذا كان استعمالها في السنوات الأولى للاستقلال أمرا مقبولا نتيجة الظروف التربوية

1. نسبة إلى سكينر (Skinner) أحد أقطاب المدرسة السلوكية.
2. أنظر: H. BESSE, R. GALISSON, Polémique en didactique, p.49
3. ورد هذا في المرجع نفسه(تعليمات 1965)، ص : 33.
4. جاء هذا في المرجع نفسه والصفحة نفسها.

التي كانت تعيشها مدارسنا ونتيجة الوضع اللغوي الذي كان سائدا في محيطنا، وبين أطفالنا، فإن الأمر الآن لم يعد كذلك...»[1].

ولهذا كان لزاما أن يعاد النظر في هذه الطريقة، وفي منهجية تعليم اللغة العربية بشكل عام، وقد قاد إصلاح التعليم إلى وضع طريقة جديدة تزامن تطبيقها مع تطبيق نظام المدرسة الأساسية التي كانت ثمرة إصلاح وإعداد لنظام تربوي جديد، رسمت معالمه وتوجهاته في أمرية 16 أفريل 1976.

1 – 2. توجهات النظام التربوي الجديد :

تتمثل توجهات النظام التربوي في غاياته وأغراضه[2]،أما الغايات فتعبر عن إجماع (Consensus) اجتماعي يتعلق بالتربية، وتصف المشروع الذي ينشده المجتمع بكيفيات مختلفة، إما بوصف مواطن الغد، أو الإشارة إلى قيم ما، أو بذكر فلسفة الوجود التي يراد أن يتحلى بها كل عضو من أعضاء المجتمع[3]. و أما الأغراض فهي نصوص تمثل التربية في سياق دراسي، وتعبر عن سياق وتوجهات النظام بصفة أكثر وضوحا من الغاية[4].

انطلاقا من هذين التعريفين، يمكننا استخلاص غايات وأغراض النظام التربوي، التي لم ينص صراحة على أنها كذلك، فقد وردت الغايات متفرقة في المادتين الثانية والثالثة من المبادئ العامة، إذ نقرأ في المادة الثانية: «رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي :

– تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

– اكتساب المعارف العامة العلمية والتقنولوجية.

---

1. عبد القادر فضيل: هيا نتحدث. طريقة في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي ، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1983–1984 ، ص : 5، 6.

2. انظر: MARC-ANDRE NADEAU, l'évaluation de programme, Théorie et pratique, les presses de l'université Laval Québec, 2ème éd., 1988, p.257

3. انظر: JERRY POCZTAR, La définition des objectifs pédagogiques, Les éds. ESF, Paris 3ème éd., 1987, p.30-31

4. انظر: MARC-ANDRE NADEAU، مرجع نفسه ، ص : 257

- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.»[1]

ونقرأ في المادة الثالثة :

«تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.

- منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان و حرياته الأساسية.»[2]

كما وردت الأغراض في المادة الخامسة والعشرين، وجاء فيها :

«توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ :

- دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.
- تعليما يتضمن الأسس الرياضية والعلمية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العلم الحي والجامد.
- دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريق الممارسة، وهذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل ووحدات الإنتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل، ويعدهم للتكوين المهني ويهيئهم للاختيار الواعي لمهنتهم.»[3]

---

1. الجريدة الرسمية أمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق لـ 16 أبريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين. الفصل الأول، الباب الأول، العدد 33 ، السنة الثالثة عشرة .
2. المرجع نفسه والفصل نفسه.
3. المرجع نفسه، الفصل الأول من الباب الثالث.

يستخلص من مضمون هذه الغايات، والأغراض التي تترجمها، ومثلما هو منصوص عليه بوضوح، أن الإطار المذهبي الذي تمثله، والذي على النظام التربوي أن يرسخه، هو الاختيار الاشتراكي، مع التركيز على القيم العربية الإسلامية التي يجب على المواطن أن يتزود بها، لما لها من دور في صوغ الشخصية الوطنية، فالمواطن الذي يسعى النظام التربوي إلى تكوينه، مواطن محب لوطنه، متطلع إلى العدالة، نابذ لكل أشكال التمييز والتفرقة، والنظام التربوي بهذا، وبترسيخه لمبادئ العدالة الاجتماعية القائمة في المجتمع الاشتراكي، يحرص على أن يقدم التعليم بالتساوي لكل الأطفال، ذكورا وإناثا، مهما كانت طبقاتهم الاجتماعية، فهو تعليم يستقطب جميع الفئات الشعبية باعتباره مجانيا، كما أنه يؤهلهم، من غير تمييز للمشاركة في بناء التنمية، ويتم ذلك عن طريق تكريس الاتجاه العلمي التكنولوجي أو ما يسمى بعصرنة التربية، ومعناه «أن تتوافر المنظومة التربوية على الشمول والتوازن، وتهتم بالنشاط الذهني والفكري وتربط التعليم النظري بالتعليم التطبيقي العملي، بممارسة الأشغال اليدوية والصناعية والفنية، وذلك ما يسمى بالتربية المتعددة التقنيات التي تعطي محتوى علميا وتكنولوجيا متعدد النوعية...»[1]

وبهذا يتضح بجلاء سعي النظام التربوي إلى تحقيق النوعية التعليمية المستجيبة لحاجيات الاقتصاد الاشتراكي وأسس الإنتاج الجماعي.

ومهما يكن أمر تحقيق هذه الغايات، فإن التحولات التي تشهدها الجزائر اليوم، وفي مقدمتها التخلي عن النظام الاشتراكي الذي رسمت السياسة التربوية في ظله، يجعل مراجعة الأمرية المحددة لهذه الغايات والأغراض، ضرورة ملحة، فقد عرفت الجزائر في السنوات الأخيرة تحرير جوانب من

---

1. العربي فرحاتي، المدرسة الأساسية بين النظرية والتطبيق، دراسة نظرية ميدانية للإصلاح التربوي الحديث في الجزائر، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 1982–1983، ص: 82.

النشاط الاقتصادي والاجتماعي، ودخلت بذلك اقتصاد السوق، مما يجعل من أولويات المدرسة تزويد الطفل بالأدوات الفكرية ومختلف المهارات التي تجعله قادرا على تصور وصوغ مشروع فردي.

كما انتقلت الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى نظام التعددية، وبرزت بذلك آفاق ديمقراطية، يجب على النظام التربوي أن يعمل على تكريسها وعلى إعداد النشء للتعامل السليم بمفهومها، إذ عليه أن يبرز قاعدة مشتركة من القيم يؤسس عليها تلاحم المجتمع.

وقد عرف الميدان السياسي أيضا، المصادقة على دستور 1996، الذي يحدد الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا وحضارة، وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة، وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزءا لا يتجزأ من مقومات الشخصية الوطنية. ومن ثمة يجب على غايات النظام أن تستهدف تكوين مواطن معتز بأصالته ومتمسك بمكونات هويته.

كما يفرض التطور الذي يشهده العالم في مختلف الميادين الثقافية والتكنولوجية، اهتمام المشروع التربوي بها حتى يتيح للنشء فرصة التكيف مع هذه التطورات، ولا يتحقق هذا إلا بتوظيفها في المناهج التعليمية. و تبرز هذه التحولات جميعا، ضرورة مراجعة الغايات المنصوص عليها في الأمرية وهي المهمة التي يعكف المجلس الأعلى للتربية حاليا على إنجازها.

3 – مراحل التعليم في النظام التربوي الجديد :

كانت المدرسة الجزائرية قبل الموسم الدراسي 1980–1981 تتفرع إلى ثلاثة مراحل، يتم الانتقال من الواحدة إلى الأخرى عن طريق إجراء امتحان على المستوى الوطني، وهذه المراحل هي :

– مرحلة التعليم الابتدائي: ويلتحق بها الطفل في سن السادسة و يدوم التدريس بها ست سنوات.

– مرحلة التعليم المتوسط : ويستغرق التعليم بها أربع سنوات.

– مرحلة التعليم الثانوي : ويدوم التدريس بها ثلاث سنوات.

وبعد تطبيق مشروع المدرسة الأساسية، اتخذت هذه المراحل توزيعا آخر، فصارت على النحو التالي :

– مرحلة التعليم التحضيري : وتستقبل الأطفال الذين بلغوا الرابعة، وتستغرق مدتها سنتين، وهي المرحلة التي تسبق مرحلة التعليم الأساسي مباشرة.

– مرحلة التعليم الأساسي : تدوم تسع سنوات، وتقسّم بدورها إلى مرحلتين، تستغرق الأولى ست سنوات، موزعة على طورين، يضم الطور الأول منها السنوات الثلاث الأولى، ويضم الثاني السنوات الثلاث الأخيرة من هذه المرحلة (الرابعة والخامسة والسادسة)، وتستغرق المرحلة الثانية ثلاث سنوات، تنتهي بإجراء امتحان شهادة التعليم الأساسي.

– مرحلة التعليم الثانوي : ومدتها ثلاث سنوات.

وقد جسدُ «رابح تركي» هذه المراحل، ومراحل أخرى للتعليم في الجزائر في السلم الهرمي التالي[1] :

دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)
المرحلة الأولى من التعليم الجامعي (4 سنوات)
مرحلة التعليم الثانوي (3 سنوات)
مرحلة التعليم الأساسي، من 6 إلى 16 سنة (9 سنوات)
مرحلة التعليم التحضيري ورياض الأطفال، من 4 إلى 6 سنوات (سنتان)

1. انظر : رابح تركي، «البناء الهرمي لمراحل التعليم في الجزائر»، في مجلة الثقافة عدد 61 يناير، فبراير 1981، ص 54.

3 – 1 – 1. التعليم التحضيري في النصوص الرسمية :

تعرّف النصوص الرسمية، التعليم التحضيري بأنه «تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة.»[1]، يدوم هذا التعليم مدة سنتين، يقبل فيها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و 6 سنوات[2].

وتتمثل مهمته في سد ثغرات التربية الأسرية، وإعداد الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية، وذلك ب : «تعويدهم العادات العملية الحسنة، ومساعدتهم على حب الوطن والإخلاص له، وتربيتهم على حب العمل، وتعويدهم على العمل الجماعي، وتوفير وسائل التربية الفنية الملائمة، وتمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب.»[3] و يلقّن هذا التعليم في مؤسسات عمومية، لم تفرق النصوص الرسمية بينها، فقد جاء في المادة الأولى من مرسوم تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية: «يمنح التعليم التحضيري في مؤسسات عمومية موضوعة تحت الوصية التربوية للوزير المكلف بالتربية وتسمى رياض الأطفال أو مدارس الحضانة أو أقسام الأولاد»[4]، علما أن هناك فروقا واضحة بين هذه التسميات الثلاث في المصطلحات التربوية العالمية.[5] وقد خولت المادة 21 من المرسوم نفسه للهيئات العمومية والإدارات والمؤسسات دون الأشخاص و الجمعيات والشركات الخاصة حق إنشاء رياض الأطفال لأبناء العاملين فيها، ولكن بعد موافقة الوزير المكلف بالتربية، ولذلك جاء في المادة المذكورة: «يجوز للإدارات والهيئات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات الاشتراكية وتعاونيات الثورة الزراعية ولجان التسيير والتعاضديات ومنظمات الجماهير، ما عدا الأشخاص والجمعيات

---

1. الجريدة الرسمية، أمر رقم : 76-35 ... المادة 19 من الباب الثاني
2. انظر المرجع نفسه مرسوم رقم: 76–70 المؤرخ في 16 أفريل 1976 ، والمتضمن تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية، المادة: 8 ، الفصل الثاني.
3. المرجع نفسه ، أمر رقم 76 –35، المادة : 19 ، الباب الثاني.
4. المرجع نفسه، مرسوم رقم: 76–70 ، الفصل الأول.
5. للتوضيح انظر: رابح تركي، «التعليم التحضيري في نظامنا التربوي»، في مجلة الثقافة، الجزائر، عدد 36، ديسمبر - جانفي 1977 ، ص : 70، 71، 72.

3 – 1 – 1. التعليم التحضيري في النصوص الرسمية :

تعرّف النصوص الرسمية، التعليم التحضيري بأنه «تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة.»[1]، يدوم هذا التعليم مدة سنتين، يقبل فيها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و 6 سنوات[2].

وتتمثل مهمته في سد ثغرات التربية الأسرية، وإعداد الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية، وذلك بـ : «تعويدهم العادات العملية الحسنة، ومساعدتهم على حب الوطن والإخلاص له، وتربيتهم على حب العمل، وتعويدهم على العمل الجماعي، وتوفير وسائل التربية الفنية الملائمة، وتمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب.»[3] و يلقّن هذا التعليم في مؤسسات عمومية، لم تفرق النصوص الرسمية بينها، فقد جاء في المادة الأولى من مرسوم تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية: «يمنح التعليم التحضيري في مؤسسات عمومية موضوعة تحت الوصية التربوية للوزير المكلف بالتربية وتسمى رياض الأطفال أو مدارس الحضانة أو أقسام الأولاد»[4]، علما أن هناك فروقا واضحة بين هذه التسميات الثلاث في المصطلحات التربوية العالمية.[5] وقد خولت المادة 21 من المرسوم نفسه للهيئات العمومية والإدارات والمؤسسات دون الأشخاص والجمعيات والشركات الخاصة حق إنشاء رياض الأطفال لأبناء العاملين فيها، ولكن بعد موافقة الوزير المكلف بالتربية، ولذلك جاء في المادة المذكورة: «يجوز للإدارات والهيئات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات الاشتراكية وتعاونيات الثورة الزراعية ولجان التسيير والتعاضديات ومنظمات الجماهير، ما عدا الأشخاص والجمعيات

1. الجريدة الرسمية، أمر رقم : 76-35 ... المادة 19 من الباب الثاني
2. انظر المرجع نفسه مرسوم رقم: 76–70 المؤرخ في 16 أفريل 1976 ، والمتضمن تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية، المادة: 8 ، الفصل الثاني.
3. المرجع نفسه ، أمر رقم 76 –35، المادة : 19 ، الباب الثاني.
4. المرجع نفسه، مرسوم رقم: 76–70 ، الفصل الأول.
5. للتوضيح انظر: رابح تركي، «التعليم التحضيري في نظامنا التربوي»، في مجلة الثقافة، الجزائر، عدد 36، ديسمبر ـ جانفي 1977 ، ص : 70، 71، 72.

أو الشركات الخاصة، أن تفتح مؤسسات التعليم بعد الحصول على رخصة من الوزير المكلف بالتربية»[1]، ويتولى هذا الأخير تحديد «شروط قبول التلاميذ والمواقيت، ويضع البرامج والتوجيهات التربوية، ويشرف على تكوين المربين المخصصين لهذا التعليم، ويقترح القانون الخاص بهم.»[2].

وفيما يتعلق بمربي الرياض، يؤكد مرسوم تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية على خضوعهم لقانون أساسي يضعه الوزير المكلف بالتربية والوزير المكلف بالوظيفة العمومية، فقد جاء في المادة الخامسة منه :

«تخضع هيئة المربين العاملة بمؤسسات التعليم التحضيري لقانون أساسي يضعه الوزير المكلف بالتربية والوزير المكلف بالوظيفة العمومية، وتحدد في النصوص الصادرة فيما بعد، شروط تعيين المربين كما تحدد فيها كيفيات تسيير مهنتهم الإدارية والتربوية»[3]

أما فيما يتعلق بالبرنامج، فتؤكد المادة العاشرة (10) من المرسوم نفسه بأنه يوضع «في المدرسة التحضيرية طبقا للترتيبات التربوية المحددة من قبل الوزير المكلف بالتربية»[4]

وفيما يخص اللغة التي تقدم بها هذه النشاطات، فإن المادة 22،تؤكد وبشكل صريح على أنها اللغة العربية دون غيرها، ولذلك جاء فيها : «يمنح التعليم التحضيري باللغة العربية فقط»[5]، ويتأكد هذا مرة ثانية في مادة أخرى : «لغة التعليم التحضيري هي اللغة العربية فقط»[6]

يتضح من خلال ما ذكر أن الحكومة الجزائرية قد تفطنت إلى أهمية مرحلة التعليم التحضيري، باعتبارها الأرضية القاعدية التي تقوم عليها كل مراحل

---

1. الجريدة الرسمية أمر رقم : 76 .35 ، الباب الثاني.
2. المرجع نفسه، المادة : 23 ،الباب الثاني.
3. المرجع نفسه، مرسوم رقم : 76–70، الفصل الأول.
4. المرجع نفسه ، الفصل الثاني.
5. المرجع نفسه ، الباب الثاني.
6. المرجع نفسه الباب :II، الفصل الثاني.

التعليم اللاحقة، ولذلك ضمنت نصوصها الرسمية أوامر متعلقة بإنشاء هذه المرحلة، وكذا التوجيهات والأحكام المنظمة والمسيرة لها، لكن هل وجد مضمون هذه النصوص طريقه إلى التنفيذ أم أنه بقي وقفا عليها ؟.

3 – 1 – 2. واقع التعليم التحضيري :

لقد أكدت لنا التحريات الميدانية والزيارات المختلفة لرياض الأطفال في العاصمة وضواحيها، وكذا الاطلاع على الدراسات المتعلقة برياض الأطفال الجزائرية[1]، أن واقع التعليم التحضيري يختلف كثيرا عن الصورة المرسومة له في النصوص الرسمية، وأنه بإمكاننا القول أنه لا أثر لما تتحدث عنه هذه النصوص من تعليم تحضيري، هذا طبعا إن نحن استثنينا هذه البنايات القليلة التي تستقبل بعض أبناء العاملين والعاملات لتقدم لهم بعض النشاطات المتفرقة، التي ينصب معظمها على الأناشيد والأغاني وبعض الأشغال اليدوية وذلك في غياب برنامج رسمي يمكن تطبيقه.

ولا تحظى بهذا الذي ذكرناه إلا فئة قليلة من الأطفال، فحتى سنة 1980 كانت نسبة المترددين عليها 1,04%[2]. نظرا لعدم قدرة المؤسسات على استقبال عدد أكبر من الأطفال، ولذلك فإنها تشترط لقبولهم أن تكون الأم عاملة أو غير قادرة من الناحية الصحية على تربيتهم. وتؤكد هذه المفاضلة بين الأطفال البالغين السن القانونية، عجز المؤسسات على استيعابهم. ولم يشهد هذا الوضع أي تغيير،فقد جاء في وثيقة للمجلس الأعلى للتربية أن مؤسسات التعليم التحضيري، لا تغطي حاليا سوى نسبة 3% من الأطفال الذين هم في سن ما قبل التمدرس[3]، وهو ما يستدعي التعجيل في توسيع شبكة هذه المؤسسات ليتم تعميم التعليم فيها على كل الفئات الاجتماعية.

ويقترن بقلة الرياض وعدم قدرتها على استقبال الأطفال، ضعف التخطيط التربوي فيها، هذا التخطيط الذي يتطلب الاهتمام بعاملين أساسيين :

1. انظر: نذير بن بربح ، دور رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي للطفل، وسعيد بوشينة، دور الروضة في النمو العقلي لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية الجزائر.
2. ورد هذا الرقم في إحصائيات وزارة التربية والتخطيط التي نقلها نذير بن بربح، انظر: دور رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي للطفل ، ص : 64.
3. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية وملف المدرسة الأساسية والتعليم التحضيري الجزائر، ديسمبر 1997 ، ص : 12.

تكوين المربيات تكوينا يؤهلهن لأداء مهمتهن على أحسن وجه، وإعداد البرنامج الواجب تطبيقه إعدادا علميا مؤسسا.

أ – تكوين المربيات :

تقتضي طبيعة طفل ما قبل المدرسة أن تكون المربية التي يتعامل معها مؤهلة تأهيلا تربويا وعلميا خاصا، حتى تتمكن من أداء وظيفتها على أحسن وجه، فمربية الروضة هي « أم أولا، ومعلمة ثانية، وان اعتقد أحدنا أن كائنا من كان يستطيع أن يكون معلم روضة، فهو مخطئ واعتقاده لا يستند إلى أساس، وليس له ما يبرره، فمعلمة الروضة تحتاج أن يكون لديها مهارات متعددة تخدم أغراضا مختلفة.....»[1]

وإيمانا بالدور المنوط بهذه المربيات، حرصت الدول المتقدمة على إعدادهن إعدادا يسمح لهن بأداء رسالتهن التربوية عن علم ودراية، ففي روسيا مثلا يشترط في المربية أن تكون حاصلة على شهادة التدريب المهني الخاص من المعاهد التربوية في موضوع الطفولة المبكرة، أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فينبغي أن تكون حاملة شهادة جامعية أو ما يعادلها مع اشتراط الاستعداد النفسي للعمل[2]، ولابد لها إضافة إلى هذا أن تظل على اتصال بكل جديد يطرأ على ميدانها، وذلك عن طريق المشاركة في الندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية قصد مناقشة كل ما يجد في تربية مرحلة ما قبل المدرسة.

إن الحرص على تكوين المربيات، لدليل على الإيمان العميق بدورهن وتأثيرهن في تربية الأطفال، فهل يهتم بإعداد المربيات عندنا على هذا النحو ؟ وما هو واقع تكوينهن ؟

الواقع أن معظم المربيات المشرفات على تربية الأطفال عندنا قد وُظفن بمستوى السنة الرابعة متوسط، وذلك في غياب أي تكوين لهن، وتجدر الإشارة في هذا الصدد، إلى أن بلدية الجزائر الكبرى، كانت قد أنشأت في فترة

---

1. عدنان عارف مصلح، التربية في رياض الأطفال، ص: 82
2. انظر المرجع نفسه، ص: 83 –84.

السبعينات مدرسة لتكوين المربيات، تستقبل المترشحات اللواتي يتراوح مستواهن بين السنة الرابعة من التعليم المتوسط والسنة الثالثة ثانوي ويدوم التكوين مدة سنتين ويكون باللغة الفرنسية، وبعد إجراء امتحان يعيّن بصفة مربيات في الروضة.

وقد تم تعريب هذا التكوين على إثر تعميم استعمال اللغة العربية في المعاهد التابعة لوزارة التربية الوطنية، ولكنه لم يدم طويلا، إذ سرعان ما أوقفت الوزارة عملية التكوين برمتها بحجة غياب القانون الأساسي الخاص به، والذي كانت النصوص الرسمية قد أشارت إليه[1]. وهكذا استمرت الرياض في توظيف مربيات ليس لهن تكوين ولا دراية بعلم نفس الطفل أو أساليب التدريس، الأمر الذي يعطي صورة واضحة ومؤسفة عن واقع التربية ما قبل المدرسية عندنا.

ب – البرنامج :

إن التخطيط لما يجب تقديمه للأطفال في أي مؤسسة تربوية أو تعليمية، وبالتالي، إعداد البرنامج الواجب تطبيقه، ضرورة لا بد منها لأن البرنامج «هو المبرر التربوي لتواجد صغار الأطفال في روضة الأطفال»[2]، وقد يبدو غريبا القول بأن رياض الأطفال عندنا لا تعتمد برنامجا مسطرا، ولكنها حقيقة مؤسفة أخرى تضاف إلى تلك المتعلقة بتكوين المربيات، وتكشف مرة أخرى عن الهوة بين ما جاء في النصوص الرسمية المنظمة لهذا التعليم، وبين ما هو موجود فعليا في الواقع، فقد تحدثت هذه النصوص عن تحضير الرياض، الأطفال للدخول إلى المدرسة، بطرق ووسائل شتى من بينها تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب[3]. ونتساءل في هذا الصدد عن إمكانية تحقيق هذا الهدف، دون التبصر بمحتويات واضحة واستخدام أدوات ووسائل تربوية محددة.

---

1. انظر: المادة الخامسة من المرسوم رقم: 76–70 المذكور في ص: 101 من هذا الكتاب.
2. فوزية دياب، وآخرون، تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، بدون سنة، ص: 147.
3. انظر: المادة: 19 من الباب الثاني المذكورة في ص: 101 من هذا الكتاب.

وقد جاء في هذه النصوص أيضا حديث عن برنامج التعليم الذي يحدده الوزير المكلف بالتربية[1]، ولكن النشاطات المطبقة بالفعل في الروضة ليست من وضع هذا الأخير، وليس لها أي سند رسمي، يحدد الأهداف المتوخاة منها و الوسائل والطرق التربوية التي تحققها، بل إنها من اجتهاد مديرة ومربيات كل روضة، اللواتي يتفقن على مجموعة من الموضوعات، يتم تقديمها لأطفال كل مستوى على مدى أيام السنة الدراسية، وهو ما يعتبر «ثغرة، يفسح المجال من خلالها للتعددية في الآراء، مما يضعف من إمكانية الوصول إلى الأهداف المنشودة»[2]. وقد أكدت لنا كل مديرات ومربيات الرياض التي زرناها، عدم توفير السلطات المشرفة على هذه المؤسسات لأي برنامج دراسي، وكدنا نسلم بذلك لو لم نفاجئ بوجود وثيقة رسمية تحدد الأهداف والمحتوى والإطار التنظيمي وطرائق العمل، وذلك في القسم الخاص بالتعليم التحضيري بوزارة التربية الوطنية، روجود هذه الوثيقة مع جهل مديرات الرياض ومربياتها لها، يؤكد الوضعية التي وصفناها، فهو دليل على عدم وجود أي تنسيق بين الوزارة المعنية والرياض، يؤكد في الوقت نفسه على أن ما تتحدث عنه النصوص الرسمية من إشراف للوزير المكلف بالتربية، ومتابعته لما يجري فيها أمر لا وجود له في الواقع.

جـ - وصف وثيقة البرنامج :

صدرت هذه الوثيقة في أوت 1990، تحت عنوان «وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري»، وهي مكونة من إحدى وتسعين صفحة (91) تتضمن مدخلا يبرز دواعي نشأة التعليم التحضيري، وضرورة اعتماد خطة وطنية موحدة بشأنه، وكذا خصائص طفل مرحلة ما قبل المدرسة ومراحل نموه اللغوي والاجتماعي والانفعالي[3].

1. راجع المادة : 10 المذكورة في ص : 93 من هذا البحث.
2. سعيد بوشينة، دور الروضة في النمو العقلي لدى طفل ما قبل المدرسة...ص : 60.
3. انظر : مديرية التعليم الأساسي ، وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري ، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، أوت 1990 .

تحدد الوثيقة أيضا أهداف التعليم التحضيري، وملمح التلميذ في نهايته، وتقدم توزيعا لتوقيت الأنشطة المقترحة، وكذا طريقة تدريسها المتمثلة في «الطريقة المحورية للأنشطة، إذ يتم استغلال محور معين في فترة محددة مع جميع الأنشطة المقررة في هذه المرحلة... وعليه ينبغي مراعاة التكامل بين الأنشطة خدمة للأهداف»[1].

تعرض الوثيقة أيضا نموذجا لدرس من دروس التعبير، تفصل فيه الخطوات الواجب اتباعها، كما تقترح عرضا تفصيليا لمحتوى الأنشطة الواجب اعتمادها، مركزة على مكانة نشاط اللغة في التعليم التحضيري، «فهو من أهم الأنشطة التي ينبغي على المربين التركيز عليها لما لها من دور في عملية التواصل ومن انعكاس لمستوى التفكير»[2].

وتصف الوثيقة أيضا الرصيد اللغوي لأطفال سن الرابعة والخامسة، فتنعته بالكافي للتعبير عن حاجياتهم، ولكنه يختلف من طفل لآخر تبعا للظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة[3]، وهي لذلك تصنف لغتهم في ثلاث فئات : «الفئة الأولى هي فئة الألفاظ والتراكيب الفصيحة وهذه تحتاج إلى تعزيز وتثبيت من لدن المربين، أما فئة الكلمات والتراكيب العربية المحرفة بالقلب أو الاستبدال أو الحذف أو الزيادة فهذه تحتاج إلى تصحيح وتهذيب، وهناك فئة قليلة، وهي فئة الألفاظ والتراكيب والصيغ التي لا تنتمي إلى العربية فتعوض بما يقابلها في العربية الفصحى...»[4]، وهنا يبرز دور المنهاج ودور المربية في تهذيب وتصحيح ثم إثراء هذه اللغة، فعلى المربية أن تحرص «على متابعة تعابير الأطفال باهتمام قصد تنظيم لغتهم...»[5]

1. المرجع نفسه، ص : 17.
2. انظر : المرجع نفسه، ص : 30
3. انظر : المرجع نفسه والصفحة نفسها.
4. المرجع نفسه والصفحة نفسها.
5. المرجع نفسه، ص : 34

وعليها «أن تستعمل لغة عربية بسيطة وسليمة لتكون نموذجا ينسج الأطفال على منواله»[1] ؛ أما الوسائل التي تكفل ذلك فتتمثل في «الحوار والتمثيل والتعبير وسماع القصص وحكاياتها...»[2]

وتؤكد الوثيقة مرة ثانية وثالثة على الدور الفعال للحوار في الفهم والتعبير، ففي ص35 منها نقرأ: «اعتماد الحوار كأسلوب للتعبير يتم بين الطفل والمربية وبين الأطفال أنفسهم»[3]

وفي ص 36 : «ينبغي التركيز على الحوار لأنه الوسيلة التي تدرب الأطفال على فهم البناء اللغوي وطريقة الاستعمال»[4]

انطلاقا من كل ما سبق تلخص الوثيقة أهداف نشاط اللغة الواجب تحقيقها في :

« – تعزيز و تثبيت المكتسبات اللغوية لدى الطفل.

– تصحيح وتهذيب لغة الطفل المحرفة.

– تنظيم لغته وإمداده بما يحتاجه من ألفاظ وصيغ للتعبير عن أفكاره.

– تدريب الطفل على التحاور والتخاطب وتنظيم الكلام»[5]

تقدم الوثيقة بعد هذا المحتوى اللغوي (محاور، وصيغ، وتراكيب) الواجب تعليمه للأطفال، والمتمثل في مجموعة من المفردات موزعة على ثلاثة عشر محورا هي :

– اكتشاف الذات.

– العائلة.

– الألبسة.

– المنزل والأدوات المدرسية.

– التغذية.

1. المرجع نفسه ، ص : 37.
2. المرجع نفسه، ص : 30.
3. المرجع نفسه
4. المرجع نفسه
5. المرجع نفسه ، ص : 31.

– الروضة.
– الأدوات المدرسية.
– السوائل.
– عالم الحيوانات والطيور.
– المهن والحرف.
– وسائل النقل.
– الطبيعة.
– الأعياد.
وكذا مجموعة من الصيغ والتراكيب[1].

يقدم هذا المحتوى بواسطة ثلاثة أنشطة هي التعبير والمحادثة، والنشاطات الممهدة للقراءة، والخط التشكيلي.

إن المتمعن في البرنامج الذي تقترحه هذه الوثيقة، وفي برنامج نشاط اللغة تحديدا، يدرك أنه برنامج مدرسي لا برنامج خاص بأطفال الروضة. فالروضة وإن كانت مهمتها تحضير وإعداد الأطفال للدخول إلى المدرسة، فإنها تختلف عنها لاختلاف سن وطبيعة الأطفال الذين تستقبلهم، وهو ما يترتب عنه اختلاف المحتوى الواجب تقديمه فيها، وكذا الطريقة والوسائل التي تستعمل في عرضه.

والجدير بالذكر أن هذه الوثيقة لا تتضمن تحديدا لمستوى الأطفال الذين توجه إليهم، فإذا كانت الرياض تستقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع وست سنوات، مثلما هو محدد في النصوص الرسمية[2]، فإن ذلك يستدعي وجود نوعين من الأقسام فيها أو أكثر[3]، فإلى أطفال أي قسم أو سن يوجه البرنامج الذي تتضمنه هذه الوثيقة ؟.

---

1. انظر المرجع نفسه، ص : 34
2. انظر المادة : 8 في، ص : 101 من هذا الكتاب.
3. لأن بعض الرياض عندنا تستقبل حتى أطفال سن الثالثة.

إن القراءة الخاطفة لأهداف نشاط اللغة المقترحة في الوثيقة، لكفيلة بإثبات ما كنا قد ذهبنا إليه من أنه برنامج مدرسي، لا برنامج تعليم تحضيري إذ تتفق هذه الأهداف مع تلك المنتظرة من تعليم اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الأساسي، وهي أهداف تتلخص في تصحيح وتنظيم لغة الطفل.

ويصدق هذا الذي ذكرناه على المحتوى اللغوي أيضا. فالمحاور المقترحة في الوثيقة متشابهة إلى حد كبير مع تلك المقدمة في برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم وكذلك الشأن بالنسبة إلى التراكيب والأنشطة التي تحقق هذه الأهداف وكذا الطريقة، ففي نشاط القراءة مثلا وفي النشاطات الممهدة لها تحديدا، ينص البرنامج صراحة على أن الطريقة المقترحة للتدريب على ألعاب القراءة مستوحاة من «التوجيهات الخاصة بالفترة التمهيدية المعتمدة في السنة الأولى من التعليم الأساسي»[1]

إن أقل ما يمكن أن يقال عن هذا البرنامج أنه يختطف الطفل من عالم الطفولة، فهو برنامج مكثف لا يختلف كثيرا في أهدافه ومضمونه عن ذاك الموجه إلى تلاميذ السنة الأولى، فهل تحولت رياض الأطفال إلى مدارس ابتدائية ؟ كما ينم إعداده وتقديمه لأطفال في سن الرابعة أو الخامسة عن عدم تبصر بمبادئ علم نفس الطفل وتجاهل لخصائصه وميولاته، إذ أن «فكرة تعليم أطفال في سن الرابعة نفسها، تخالف كلية مساهمة علم النفس في النمو، إن مفاهيم علم النفس المعرفي في البلدان المتقدمة قد دفعت إلى تأخير التعليم الحقيقي إلى سن السابعة أو الثامنة (السويد، سويسرا...) لكي تسمح بإتمام عملية الاكتساب والبناء... بكيفية طبيعية وكاملة خلال فترة ما قبل المدرسة والفترة التحضيرية»[2].

1. مديرية العليم الأساسي، وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري، ص: 73.
2. Malika Greffou, l'école sans arc-en-ciel, Enseignement préparatoire le rapt parfait, In El Watan, Alger, le 14.01.1999.

وإذا كنا لا نوافق على فكرة تأجيل التعليم إلى فترة السابعة أو الثامنة من العمر، فإننا نرفض في الوقت نفسه أن يجرد الطفل من طفولته وأن يقدم له في الروضة محتوى لا يختلف عن ذاك الذي يقدم له عند التحاقه بالمدرسة، متجاهلين طبيعته وميولاته وقدراته. وبغرض الاستجابة لهذه الميولات والقدرات قامت مجموعة البحث في النشاط ما قبل المدرسي سنة 1996، بإصدار وثيقة أخرى عبارة عن دليل منهجي للتعليم ما قبل المدرسي.[1]

د – وصف الوثيقة :

تحتوي الوثيقة – في قسمها المدون باللغة العربية - على أربع وثلاثين ومائة صفحة (134) موزعة في جزئين :

يوضح الجزء الأول منها الخصائص النفسية الاجتماعية والثقافية لطفل مرحلة ما قبل المدرسة، وكذا الأسس المعرفية والتعليمية للأنشطة المعتمدة في التعليم ما قبل المدرسي.

أما الجزء الثاني فيعرض كأنموذج، أربعة مشاريع تم تصورها وتجريبها في أقسام التعليم قبل المدرسي، وذلك بعد إبراز القدرات المعرفية والحسية الحركية، والوجدانية الواجب تنميتها لدى طفل هذه المرحلة باعتبارها أهدافا رئيسية يتوخى التعليم ما قبل المدرسي تحقيقها. ولما كانت هذه القدرات غير قابلة للقياس، فإن اكتشافها لا يكون إلا عن طريق الكفاءات التي تفرزها لأن «الكفاءات هي القدرات في مستوى معين وفي نفس الوقت توجد معها في علاقة تبادلية مستمرة أي كل منهما يؤثر ويتأثر»[2]

ولهذا تعرف الوثيقة بهذه الكفاءات وتبرز أهم أنواعها، ثم تقدم الطريقة البيداغوجية المثلى التي يمكن بواسطتها تنمية قدرات الطفل والكفاءات التي

---

1. انظر : مجموعة البحث للنشاط ما قبل المدرسي، الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996.

2. المرجع نفسه ، ص : 44.

تعززها. فلما أثبتت التجارب المنجزة في إطار المنهج التقليدي محدوديتها نظرا لتقديمها برنامجا ذا محتوى محدد المفاهيم، وكذلك الشأن بالنسبة إلى البيداغوجية بواسطة الأهداف ذات الطابع الشرطي، أصبح من الضروري اعتماد طريقة مؤسسة على ميولات الطفل، ومنبثقة من نشاطاته التي يقوم بها عن طواعية، ولهذا تجزم الوثيقة بأن «البيداغوجية التي تهدف تحقيق مشاريع تربوية، وحدها كفيلة للاستجابة للحاجيات التعليمية في نفس الوقت الذي تحترم فيه قوانين نمو الطفل وحاجاته»[1].

تعرض الوثيقة مشاريع نموذجية مستمدة من محيط الطفل الطبيعي، تندرج ضمن المشروع الكبير «مدينتي»، وتتمثل في:

- مشروع الورق.
- مشروع السوق.
- مشروع البستنة.
- مشروع الخزف.

وتقترح إضافة إلى هذه المشاريع، مشاريع ظرفية أخرى متعلقة بالأعياد الدينية والوطنية، تمّ تنظيمها زمنيا لسير مختلف الأنشطة في فترتي الصبيحة والظهيرة، وكذا اقتراحات تتعلق بطريقة تنظيم القسم، تعرّف الطريقة التي توصي الوثيقة بتطبيقها إذن، بالبيداغوجية بواسطة الأهداف[2] وهي «منهج يستعمل المشروع كوسيلة لتنمية قدرات الطفل بصفة نشيطة فيصير بالتالي طرفا فيه منذ بروز الفكرة حتى إنجازه...»[3]، ففي هذا النوع من البيداغوجية، يتصور الأطفال أو الراشدون مشروعاتهم كإعداد جريدة مدرسية، أو صنع مشواة... وبإنجازها يتعلمون موضوعات في الفيزياء والرياضيات والإملاء... وكذا العمل اليدوي الذي يحتاجونه لتحقيق مشاريعهم، وينبغي على المعلم فيه

1. المرجع نفسه، ص: 45.
2. انظر: Pédagogie du projet où pédagogie de centre d'intérêt
3. مجموعة البحث النشاط ما قبل المدرسي، الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي، ص: 46.

أن يحرص على أن يسمح مجموع المشاريع المحققة في سنة بتعلم فعلي لكل عناصر البرنامج، وهذه الملاحظة الأخيرة أساسية، لأنها تقلص في الوقت نفسه وبطريقة كبيرة حرية الاختيار المتروكة للتلاميذ، إذ على المعلم أن يقترح مشروعات لم يسبق للتلاميذ التفكير فيها، والتي تسمح بدراسة عنصر أو آخر من عناصر البرنامج التي لم تتعلم بعد[1] وهنا نتساءل عن عناصر أو مضمون البرنامج الذي أراد معدو الوثيقة تحقيقه بواسطة المشاريع المقترحة.

الواقع أن الوثيقة تفتقر لبرنامج واضح المعالم، مما يجعلنا نقول إنها ليست برنامجا، بل مجرد تصور له. علما أن واضعيها قد صرّحوا بأن المشروع في منظورهم هو الخطة والبرنامج في الوقت نفسه، فهو خطة «تمكن من تحقيق مجموعة من الأهداف السلوكية (قدرات)... وهو محتوى كذلك لأنه مجموعة أهداف معبر عنها من خلال إنجازات ملموسة و أدوات مفهوماتية...»[2] ويردفون هذا بالقول «حتى ولو بقيت المفاهيم على مستوى الخطوات الأولى للإعداد» وفي هذا إقرار بأن الوثيقة لا تعدو خطوة أولى من خطوات إعداد البرنامج وتأكيد لما ذهبنا إليه من أنها مجرد تصور له، يضاف إلى هذا عدم اقتراحها خطة تفصيلية تستفيد منها المربيات في مختلف مراحل إنجاز المشروع، وإن قدمت تخطيطا وتصورا عاما له[3]. فالتخطيط . في رأينا . ضروري للمربيات الجدد وذوات الخبرة على حد سواء، وإذ نقول هذا، فإننا لا ندعو إلى التزام جامد بالخطط المكتوبة والمرسومة، لأن ذلك قد يؤدي في نظر البعض إلى الإقلال من التلقائية والمرونة في استجابة المربية لما قد يظهر أمامها من حاجات طارئة للأطفال، ولكن وجود بطاقات معدة مسبقا تفصل خطة سير المشروع، قد يمد المربية بسبل التفكير في طرق تمكنها من الاستجابة لهذه الحاجيات، وبذلك تتمكن من

1. انظر FRANÇOISE RAYNAL, ALAIN RIEUNIER, Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive, Edition ESF, Paris 1997..46

2. مجموعات البحث للنشاط ما قبل المدرسي، الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي ، ص : 46.

3. انظر المرجع نفسه، ص : 47

العمل وفق خطة ضمنية تزاوج فيها بين تلك التي أعدت مسبقا وتطلبت تفكيرا وتحضيرا وبين أخرى وضعت ونفذت حسب احتياجات الموقف، وهو ما يبرز تطلب هذا النوع من البيداغوجيا مربيات متخصصات أكفاء إذ أن «مثل هذا الاتجاه يحتاج إلى مشرفة واسعة الحيلة يمكنها بسهولة أن تتخذ القرارات الفورية بلا تردد»[1].

كما يتطلب تطبيقه أيضا وسائل وإمكانات خاصة، فإذا كانت الرياض تفتقر حتى لحجرات ومقاعد تمكنها من استقبال عدد أكبر من الأطفال، فكيف يمكنها توفير مساحات خضراء و ورشات ووسائل...لتحقيق مثل هذه المشاريع ؟

هذا وقد أثبتت العديد من التجارب التي عرضتها فوزية دياب ورفقاؤها، ظهور مشكلات أثناء تطبيق بيداغوجية كهذه مع أطفال صغار السن، ففي إحدى محاولات المربية لإثبات أثر الحرارة على الثلج تجريبيا، وضعت فوق الموقد طبقا يحوي ثلجا، فذاب الثلج تحت بصر الأطفال، إلا أن تعليقهم انصب على اختفاء الثلج فقط، مع أنها أخبرتهم بأن الثلج يتحول إلى ماء بالتسخين، ولم يغير ذلك شيئا في اقتناعهم بالتفسير السحري للحدث، واستمروا في الاقتناع بهذا حتى بعد تجارب أخرى استهدفت معرفة خواص المغناطيس، إذ فشلت المربية في تغيير استنتاجات الأطفال والسبب في ذلك أن تفسير الأطفال لتغير الأحداث يتحدد بما يرونه لا بالعلاقات السببية، كما أن التفكير الخيالي شائع بين أطفال هذه السن[2].

وفي تجربة أخرى استهدفت استطلاع خواص الضوء والبحث فيها، وضعت المربية أحد أقلام الرصاص في كوب من الماء، فتأثر أحد الأطفال على الفور بالانحناءة التي رآها في القلم، وهو الانحراف الذي سببه الضوء في اختراقه للماء، وأمضى الطفل وقتا طويلا وهو يخرج القلم من الماء متفوها بتعليقات تعكس تصوراته، ففي كل مرة أدخل القلم في الماء، كان يتساءل : ما

1. فوزية دياب، وآخرون، تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، ص:145.
2. انظر: المرجع نفسه، ص: 189.

لون قلمي ؟ وعندما يخرجه يقول : والآن يعود القلم إلى استقامته، وقد حاولت المربية مرارا أن تساعد الطفل ليكتشف أن القلم لا ينحني في الواقع داخل الماء، فاستبدلت القلم بالأصابع ثم بالعصا ثم بالقضبان المعدنية ولكن ذلك لم يجد نفعا، إذ كان الطفل يعود دائما للقلم مهتما بشكله عند وضعه في الماء[1].
فكيف يكون موقف المربية في مثل هذه المواقف ؟ فهي ملزمة من جهة بمساندة الطفل في اكتشافه و تشجيع جهده في التخمين، وهي عاجزة من جهة أخرى عن تقبل فهمه لأنه لم يكن صحيحا. ومع كل هذا فإننا نقول : إن هذه الوثيقة هي التجربة الأولى في إعداد برامج التعليم التحضيري التي أخذت في الاعتبار مبادئ علم نفس الطفل وإن كانت في حاجة إلى تطوير وتدعيم.

3 – 2. التعليم الأساسي :

3 – 2 – 1. التعليم الأساسي في النصوص الرسمية:

تعرّف المدرسة الأساسية في النصوص الرسمية بأنها «وحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة من السنة الأولى إلى التاسعة، وتتمثل وحدة المدرسة الأساسية في مبادئ تنظيمها ووحدة مضمون تعليمها و مناهجها»[2] : وقد سميت بالمدرسة الأساسية لأنها تقدم تربية أساسية في مرحلة جوهرية من عمر الطفل، فهي تمنح «تربية إلزامية طيلة تسع سنوات أي خلال فترة تعد من أحسم الفترات في حياة المرء، وفعلا فإن المرحلة الحاسمة لنمو الفرد جسمانيا وعقليا هي مرحلة ما بين 6 و 16/15 سنة»[3] وهي وحدة تنظيمية لأنها تقدم تعليما إجباريا يستمر من السنة الأولى إلى السنة التاسعة، موحد المضمون والمناهج لجميع الأطفال. وبوصفها كذلك فإنها تحل محل المجموعات المستقلة التي كانت تمثلها المدرسة الابتدائية والمتوسطة، ولهذا فإنها تشكل بنية متّسقة، يجري فيها التدرج وفق المستويات.

1. انظر المرجع نفسه ، ص : 136–137.
2. الجريدة الرسمية، أمر رقم : 76–35 ، الفصل الثالث، الباب الثاني.
3. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، إصلاح التعليم، المعهد التربوي الوطني، الجزائر أفريل 1974، ص : 20.

تشمل هذه البنية من حيث هيكلتها ثلاث مراحل، تستغرق كل واحدة منها ثلاث سنوات :

المرحلة الأولى : من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.

المرحلة الثانية : من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.

المرحلة الثالثة : من السنة السابعة إلى السنة التاسعة.

يوفر هذا التعليم، «إما كاملا في مرحلة واحدة وإما في مراحل متوالية من مدارس متكاملة»[1] وتختم مراحله بشهادة الأهلية في حالة النجاح أو شهادة إثبات مستوى الدراسات الأساسية. تتسم المدرسة الأساسية بتعدد التقنيات، أي أنها مدرسة شاملة يتكامل فيها العلم بالعمل عن طريق ربط المواد النظرية بالتطبيقات العلمية وتحويل المعارف النظرية إلى ممارسات عملية في مجالات مختلفة اقتصادية واجتماعية وصناعية...، فقد جاء في المادة السادسة من باب الأحكام المتعلقة بالتعليم الأساسي : « يجب أن يكفل البعد التقني المتعدد الاختصاصات للتربية الواجب تلقينها خلال المرحلة الثالثة من المدرسة الأساسية، كافة التلاميذ مجموعة من المعارف والمهارات التقنولوجية قصد تيسير التحاقهم بإحدى المؤسسات التابعة لمرحلة ما بعد الأساسي أو مساعدتهم على الاندماج في عالم الشغل بعد فترة تمهينية»[2].

وتضيف المادة السابعة من الأحكام نفسها :

«تتضمن برامج المرحلة الثالثة من المدرسة الأساسية لهذا الغرض شعبا تقنولوجية متعددة الاختصاصات، تستجيب للمرامي الاقتصادية للبلاد»[3]

يتضح من هذا الذي ذكرنا أن المناهج التربوية التي تعتمدها المدرسة الأساسية، مناهج ذات صبغات مختلفة، اقتصادية، اجتماعية، تكنولوجية... فهي ذات صبغة اقتصادية لأنها تعرف التلميذ بمختلف طرق العمل والتنظيم

---

1. الجريدة الرسمية، أمر رقم : 76–35، المادة : 29، الفصل الثاني، الباب الثالث.
2. المرجع نفسه ، قانون رقم : 84–05، المؤرخ في 4 ربيع الثاني 1404 الموافق لـ 7 يناير 1984، والمتضمن تخطيط مجموعة الدراسيين في المنظومة التربوية، الباب الثاني.
3. المرجع نفسه والباب نفسه.

وسير الحياة الاقتصادية، وهي ذات صبغة اجتماعية لربطها الطفل بواقعه وجعله يستوعب أسس تنظيم المحيط الذي يعيش فيه، وهي ذات صبغة تكنولوجية لأنها تربط المعلومات العلمية بامتداداتها التطبيقية، وتسمح باستثمار البيئة والتأثير فيها، وتمكن من التعرف على مختلف الأدوات التقنية.

وتعتبر هذه المبادئ و الاتجاهات جزءا من مناهج المدرسة الأساسية، فهي تعمل على ترجمتها في مضامينها التعليمية، مما يكفل تنمية العلاقة بين المدرسة والمحيط وتهيئة الأفراد من خلال ذلك لفهم الواقع الاجتماعي والاقتصادي.

وتؤكد النصوص الرسمية على ضرورة توثيق هذه العلاقة، دعما لعملية التعليم، فعلى المدرسة أن توفر للطفل تربية مكملة لتلك التي يتلقاها في أسرته، فهي «... مجموعة تربوية يعيش ويتطور التلميذ بين أفرادها، ويجب أن توفر فيها جميع الظروف التي يتلقاها من العائلة وتيسير الحياة الجماعية، وبث حب الوطن والعمل، وخلق روح الجماعة واحترام الغير»[1] ؛ وبهذا يمكن للمدرسة أن تندمج في المجتمع، وأن تعزز مصداقيتها فيه. وينبغي على المحيط من جهته، أن يقوم بالدور المنوط به وأن يسجل مشاركته في الفعل التربوي، ولذلك أكدت المادة 16 من المرسوم المتضمن تنظيم وتسير المدرسة الأساسية على ضرورة مشاركة جمعيات أولياء التلاميذ والجماعات المحلية والمنظمات الجماهيرية في وضع مختلف النشاطات الثقافية والرياضية ومخطط المشاركة في الأعمال الإنتاجية.

وتوضح المادة 49 من باب تكوين الموظفين الهدف من هذا التكوين: «والتكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي والالتزام السياسي بمبادئ الثورة»[2]

1 . المرجع نفسه مرسوم رقم : 76–71 المادة: 14، الفصل الثالث.
2 . المرجع نفسه، الفصل الأول، الباب السادس.

إن ما يمكن أن يستخلص من هذه النصوص، أنها تشكل أرضية صلبة للتعليم، يمكن أن تنبثق منها نهضة تربوية عظيمة، ولكن، هل طبقت هذه النصوص بكيفية تسمح بتحقيق الأهداف الطموحة التي تتضمنها؟ وما هو واقع التعليم الأساسي اليوم ؟

3 — 2 — 2. واقع التعليم الأساسي :

تبرز النقائص التي يعيشها التعليم الأساسي اليوم، التباين بين الجانب النظري المتمثل في السياسة التربوية وأهدافها، وبين الجانب التطبيقي الذي يتجسد من خلال واقع هذا التعليم.

ويمكن أن يرد هذا التباين إلى نقص في الإعداد أو خلل في الخطة التنفيذية أو سوء في التطبيق، وبذلك لم تظهر وحدة مضمون التعليم الأساسي ومناهجه إلى الوجود، وإذا أردنا حصر الاختلالات والنقائص التي يشهدها التعليم الأساسي فبالإمكان إجمالها في :

- نقص الهياكل ووسائل التنفيذ.
- ضعف المناهج وعدم انسجامها مع المحيط.
- عدم تأهيل المعلمين.

أ — نقص الهياكل ووسائل التنفيذ :

على الرغم من حرص الدولة على توفير المؤسسات المدرسية والاستمرار في إنجاز المزيد منها استجابة للحاجة المتزايدة، فإنها لم تتمكن من تلبية هذه الحاجة نتيجة التأخر في إنجاز المشاريع، ولذلك عرفت المؤسسات الخاصة بالطورين الأول والثاني عجزا يقدر بـ 34.274 حجرة دراسية، علما أن 20% من الأطفال الذين بلغوا سن القبول المدرسية متواجدون خارجها[1].

1. انظر المجلس الأعلى للتربية ، السياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، المطبعة الرسمية الجزائر ، مارس1998 ، ص : 73.

ومما نجم عن هذا العجز، اكتظاظ التلاميذ في الحجرات الدراسية، إذ يبلغ معدل التلاميذ في الحجرة الواحدة اثنتين وأربعين تلميذا (42)، وقد يصل حتى إلى خمسين (50) في بعض الولايات[1]، هذا علما أن معظم المدارس، وخصوصا منها التي تقع في الأحياء الشعبية تتبع نظام الدوامين[2].

ولا تبنى المؤسسات التربوية التي هي في طور الإنجاز، وفق المعايير، فهي تعطي الأولوية لحجرات الدراسة على حساب المخابر ومختلف الحجرات التي هي ضرورية لتطبيق تعليم تقني. و تعتبر وسائل تطبيق المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات إحدى المتطلبات التي فشلت الدولة في توفيرها، مما أدى إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة، إذ أن هذا التطبيق، يتطلب توفير وسائل ومعدات مختلفة لإنجاز الأشغال اليدوية، وورشات بسيطة لممارستها، ومخابر علمية ذات وسائل كهربائية وميكانيكية، كما يتطلب توفير قطع أراضي بالقرب من المدرسة لممارسة النشاطات الزراعية، وكذا مراكز لممارسة النشاطات الرياضية والموسيقية، هذا ناهيك عن أبسط الوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم في قاعة التدريس، والتي لا تتوفر في الكثير من المؤسسات.

ونتيجة لهذا لم تفلح المدرسة في إرساء تعليم متعدد التقنيات، ولم تكن المناهج المعتمدة لتهيئ التلميذ إلى خوض معترك الحياة عن طريق ممارسة المهنة.

ب – ضعف المناهج وعدم انسجامها مع المحيط :

لقد كانت وحدة تنظيم التعليم الأساسي، إحدى الأهداف التي فشلت المدرسة الأساسية في تحقيقها، ولم تبرز بذلك استمرارية مضمون المناهج من السنة الأولى إلى التاسعة، ووسمت بنقص الانسجام فيما بين المستويات وما بين المواد التعليمية. كما أدى الفشل في تطبيق مدرسة متعددة التقنيات إلى عدم تفتح المدرسة على المحيط، رغم تأكيد النصوص على ضرورة الربط بينهما.

1. انظر المرجع نفسه، ص : 20.
2. انظر المرجع نفسه والصفحة نفسها.

وقد أفضى نقص الانسجام بين المدرسة والمحيط إلى عجزها عن تنمية استعدادات التلميذ، وتفتيح قدراته عن طريق ممارسة العمل، وكذا استثمار إمكاناته الفكرية والبدنية والوجدانية، فلم تتمكن البيئة من أن تكون مصدرا للتربية، ولم يربط المحتوى التعليمي بالواقع الاقتصادي والاجتماعي، ولم يبرز الاتجاه العلمي التكنولوجي، وبالتالي لم تتمكن المدرسة من أن تقدم للتلميذ نشاطات وظيفية.

وقد نجم عن نقص الانسجام بين المدرسة والمحيط أيضا، عدم مراعاة المحتويات المقدمة لواقع المتعلمين وبيئاتهم وخصوصياتها، كما لم يراع التطور العلمي ونمو المعارف، ولم تعمل المدرسة بذلك على تحسين البرامج وتطويرها وفقا للمستجدات العلمية والتربوية، كما أنها لم تعتمد على منهجية تدريس ترتكز على نظرية علمية حديثة[1].

وإذا كان نقص الهياكل وعدم توفير متطلبات تطبيق المدرسة الأساسية، ثم عدم نجاعة البرامج المقدمة، سببا في الإختلالات والنقائص التي يشهدها التعليم الأساسي، فإن ثمة عاملا أساسيا آخر يتمثل في المعلم الكفء الذي هو محرك العملية التعليمية.

جـ – عدم تأهيل المعلمين :

يحتاج تحقيق الأهداف المرسومة للتعليم الأساسي وتنفيذ برامجه إلى المعلم المكون تكوينا يكفل له أداء مهنته بكفاءة، إلا أن عشرات المعلمين العاملين حاليا، قد وظفوا بمستوى شهادة التعليم المتوسط أو الثالثة ثانوي دون أي تكوين، وذلك استجابة لحاجة تزايد التلاميذ. وتؤكد تقارير المفتشين أن هؤلاء المعلمين ذوو مستويات متفاوتة وان الخبرة المكتسبة لديهم مهما تراكمت، تبقى غير كافية لسد الثغرات الناجمة عن عدم تكوينهم[2]؛ وسيظل

---

1. سيتضح هذا عند تحليل الأسس التي بنيت عليها برامج تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية.
2. انظر المجلس الأعلى للتربية المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة ......ص : 76.

هؤلاء المعلمون في المهنة حتى العشرية الثانية من القرن الواحد والعشرين، إذ تشير البيانات الإحصائية إلى أن حوالي 60% من المعلمين العاملين حاليا، لا يتجاوز سنهم الخامسة والثلاثين (35)وأن 75% منهم متوسط سنهم أقل من أربعين سنة (40)، كما أن 86% من أساتذة التعليم الأساسي الذين يزاولون مهنتهم لا يزيد سنهم عن الأربعين سنة(40)[1]، وأمام الشعور بأهمية ودور التكوين، شرع في رسكلة هؤلاء المعلمين إلا أن العملية لم تجد نفعا، لأنها غير مبنية على تشخيص العجز الفعلي لدى المعلمين.

وبغرض الاستجابة الفعلية لطلب التكوين، فتحت بعض المعاهد أبوابها لاستقبال وتكوين بعض الطلبة قصد إدراجهم في سلك التعليم، إلا أن هذه المؤسسات، وتحت ضغط الحاجة، لم تضع معايير لقبول هؤلاء، فظلت تستقبل المترشحين الذين فشلوا في الدراسة، ولم يسعفهم الحظ في مواصلتها في مجالات أخرى، لأن الناجحين، لا يمتلكون رغبة دخول سلك التعليم، نظرا للفكرة التي كانت سائدة والمتمثلة في أن قطاع التعليم، قطاع غير منتج.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المؤسسات التكوينية تفتقر إلى المرافق الضرورية من مختبرات ووسائل التكوين، كما أن هيئة التدريس فيها لا تمتلك خصائص تميزها من حيث الخبرة أو التأهيل. و نتيجة لكل هذا، فإن الكثير من معلمي وأساتذة التعليم الأساسي لا يمتلكون الاستعدادات والميولات والمستوى العلمي الذي يؤهلهم لأداء مهمتهم بكفاءة، مما أثر على مردود التعليم.

وقد تفطنت المؤسسات التكوينية في السنوات الأخيرة إلى ضرورة وضع شروط لقبول المترشحين، فأضحت تستقبل حاملي شهادة الباكالوريا لتكونهم تكوينا مدته سنة بالنسبة للمعلمين، وسنتان بالنسبة لأساتذة الطور الثالث، إلا أنها أغلقت أبوابها مؤخرا نظرا للاكتفاء.

---

1. انظر: المرجع نفسه، ص: 30.

إن المعلم، هو محور العملية التربوية، ولا يمكن الرّفع من مستوى التعليم إلا إذا اعتنى بتكوينه للرفع من مستوى أدائه، ولا يكون هذا إلاّ بإعداد المناهج التربوية الناجعة، وتطبيقها بواسطة أساتذة أكفاء في معاهد متخصصة، وذلك بعد ضبط شروط لقبول المترشحين، أولاها، رفع المستوى العلمي الذي يقبل المترشحون على أساسه، ثم ضمان التكوين الجامعي لهم على غرار ما هو معمول به في الدّول المتقدمة أخذا في الاعتبار خصوصية معلم الطور الأول، والمتطلبات المعرفية، والاستعدادات، والاهتمام في الوقت نفسه، بتوفير تكوين أثناء الخدمة، يعود فيه المعلمون والأساتذة إلى مقاعد الدراسة لتجديد معارفهم، استجابة لتنامي المعارف وتقدم التقنيات، بالإضافة إلى تزويدهم بالوثائق العلمية التربوية اللازمة.

لقد كان لكل العوامل المذكورة انعكاس مباشر على مستوى التعليم الذي تعبر عنه بجلاء نتائج التلاميذ، إذ أن نسبة الذين ينهون التعليم الأساسي والثانوي بدون تكرار أو بتكرار واحد لا تتجاوز 15 %، وأن 20 % منهم فقط الذين يحصلون على شهادة البكالوريا، وبهذا فإن نسبة الإخفاق المدرسي نسبة كبيرة جدا، إذ يقدّر عدد التلاميذ المتسربين بخمس مائة ألف تلميذ (500.000) سنويا[1]. وتنمّ هذه الأرقام عن انخفاض مستوى التعليم، وعن خطورة الوضع الذي يستدعي التعجيل في سدّ الثغرات والاختلالات الكامنة في المنظومة التربوية سعياً إلى إصلاحها.

والجدير بالذكر أن المجلس الأعلى للتربية، قد أخذ على عاتقه، ومنذ تنصيبه في 26 نوفمبر 1996، مهمة تقييم المنظومة التربوية، لتشخيص مكامن القوة ومواطن الضعف فيها قصد إصلاحها، وقد توجّت أعماله في الندوة الوطنية المنعقدة في جوان 1998 بإصدار وثيقة تتضمن خطة إصلاح التعليم الأساسي، والمبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة. كما شكّلت الدولة في سنة 2000 لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية وأصدرت هذه الجنة في مارس من سنة 2001 تقريرها، ولكنّ هذا الأخير لم ير النور إلى يومنا هذا.

1. انظر: المرجع نفسه، ص: 21.

أسس بناء برامج اللغة العربية في الطور الأول من المدرسة الأساسية

تستند طرق تدريس اللغة في الدول المتقدمة وفي أطوار التعليم المختلفة إلى نظرية في علم النفس أو اللّسانيات، تستوحي مبادئها منها، فما هي المنطلقات النظرية لطريقة تعليم اللغة العربية في دول الوطن العربي؟. يجيب على هذا السؤال كل من المعموري، وعبيد و الغزالي في إطار الدراسة التي أعدّتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالقول:

«يصعب كثيرا أن ندرج طرق تعليم اللغة العربية في الوطن العربي ضمن نظرية من نظريات تعليم اللغات، وأكثر ما يمكن أن نقوله أنها طرق تعتمد على الحفظ والتلقين»[1].

ويستدرك هذان الباحثان، بعد الإشارة إلى أن عددا من أهداف تعليم اللغة العربية قد صيغت وفق مكتسبات اللسانيات الحديثة ومبادئ علم النفس التربوي بالقول: «هناك بونا شاسعا بين الأهداف الموضوعة والطرق المتّبعة، على أننا لا ننكر محاولات عديدة ظهرت حديثا وتبنت جملة من النظريات اللسانية والتربوية المستحدثة التي ظهر أثرها في صياغة الأهداف أكثر مما ظهر في مجال تطبيقها»[2].

يبرز ما يقرره هذان الباحثان بصورة جلية في مناهج تعليم اللغة العربية الخاصة بالطور الأول من المدرسة الأساسية، إذ تفتقر طريقتها إلى إطار

---

1. محمد المعموري، وآخرون، تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلّم اللغة العربية، نقلا عن مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين؟، ص: 13.
2. المرجع نفسه والصفحة نفسها.

مرجعي نظري، فالمنهجيون الجزائريون، لم يصرحوا في أي برنامج بالأسس النظرية التي جعلتهم يتبنون طريقة دون أخرى ومع ذلك، فإنه بإمكاننا استخلاص منطلقات هذه الطريقة اعتمادا على بعض المبادئ التي بنيت على أساسها البرامج، فانطلاقا من إيمان المنهجيين الجزائريين العميق بالدور الذي تلعبه اللغة في التطور النفسي للطفل وإدماجه في المجتمع بتمكينها إياه من «اكتساب أدوات التعلّم والتواصل، استكمال أسباب النمو النفسي الحركي، وتشرب قيم المجتمع»[1]، حرصت البرامج على إعطائها بعدا تربويا يجعل منها أداة للتواصل والتعبير، آخذة في الاعتبار مكتسباته السابقة، فالطفل الجزائري حينما يبلغ سن دخول المدرسة يكون قادرا على التعبير والتواصل لامتلاكه رصيدا لغويا، ولكن هذا الرصيد ناقص ومحرّف في عرف المنهجيين الجزائريين[2]، الأمر الذي جعلهم ينتهجون طريقة جديدة في تعليم لغة التخاطب، تتمثل في الطريقة الجديدة «هيا نتحدث» التي تتلخص أهدافها في تصحيح لغة الأطفال وتنظيمها بغرض اكسابهم القدرة على التعبير والتخاطب وتدريبهم على الاستعمال العفوي والصحيح للغة.

ولتحقيق هذه الأهداف، اعتمدوا على المبادئ الآتية :

1 – الأولوية لتعليم اللغة الشفاهية :

تهدف برامج تعليم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الأساسي عموما، وفي السنة الأولى تحديدا إلى تعليم لغة شفاهية بسيطة، فمن بين الأهداف الأولى «أن يكون (التلميذ) قادرا على التعبير عن حاجاته و اهتماماته و عما يجري حوله بشكل صحيح (التبليغ الشفهي)»[3].

---

1. انظر : عبد القادر فضيل ، تعليم التعبير و القراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 1992 – 1993 ، ص : 5.
2. انظر: المرجع نفسه، ص : ٧
3. مديرية التعليم الأساسي ، مناهج التعليم الأساسي للطور الأول ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر 1996 ، ص : 30 .

و من الثانية :

«أن يكون قادرا على فهم الحوار البسيط الذي يجري حوله في مستواه وعلى المساهمة فيه بلغة عربية سليمة»[1].

وتتكرر عبارات : اللغة الشفهية، اللغة البسيطة، التخاطب اليومي، الحوار...، في مواضع مختلفة من البرنامج، كما يصرّح واضعوه بوضوح على تعليم هذا المستوى من اللغة : «إن الطريقة المخصصة لهذه الفترة هي الطريقة الجديدة لتعليم اللغة الشفهية»[2] ويأتي تعليم اللغة الشفاهية، بعد الاعتراف بمكتسبات الطفل السابقة، ولكن باعتبارها ناقصة ومحرّفة، فالطفل «يملك رصيدا لغويا ولكنه ناقص ومحرّف ويستخدم اللغة الشفهية، ولكنه استخدام عامي وغير منظم»[3].

وينم هذا الحكم عن انعدام الوعي اللغوي لدى واضعي الطريقة، وعلى عدم إشراك المتخصصين من لسانيين وتربويين ونفسانيين في مختلف مراحل إنجاز البرامج وصياغتها ؛ إذ ليس من العلمية في شيء أن توصف لغة بأنها محرّفة أو غير منظمة، ثم ما معنى اللغة الشفاهية المقصودة ؟ وما معنى لغة محرفة و غير منظمة ؟ و ما مبررات هذا الحكم التعسفي ؟ وما هي مقاييسه ؟

الواقع أن البيداغوجيين الجزائريين، مثلما لم يكشفوا عن الأسس النظرية المعتمدة في بنائهم للطريقة، لم يحددوا مفاهيم مصطلحاتهم، علما أن أية منهجية علمية ينبغي أن تحدد المفاهيم مثلما تحدد الأهداف المتوخاة، وتعريف اللغة الشفاهية هنا أمر ضروري لرفع اللبس والغموض. ويبدو أن تقييمهم وحكمهم على لغة الطفل، لم يكونا نتيجة بحوث ميدانية، وإنما نجما عن مقارنة اللغة الشفاهية باللغة المكتوبة، علماً أنه ليس من الغرابة في شيء أن تختلف لغة شفاهية عن لغة مكتوبة.

---

1. المرجع نفسه ،ص : 33 .
2. عبد القادر فضيل ، تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، ص: 13 .
3. المرجع نفسه ،ص : 9 .

والجدير بالذكر أنّ هاتين العبارتين، قد برزتا وعرفتا انتشار واسعا بعد ظهور الطرق السمعية البصرية، حيث صارت اللغة الشفاهية تعرّف في مقابل اللغة المكتوبة، ولذلك يرى غاليسون (GALISSON) وكوست (COSTE) أن الفارق بينهما يكمن في كونهما نظاميين لا يتطوران زمانيا بالكيفية نفسها، كما تلجأ اللغة الشفاهية إلى استعمال أساليب مختلفة لرفع الغموض الذي يمكن أن يحول دون فهم الخطاب كالإشارات والوضعية الخطابية...... ولذلك يتسم الخطاب الشفاهي بالعفوية والاقتصاد مقارنة بالخطاب المكتوب[1].

كما أن اللغة المكتوبة في منظور علماء الاجتماع اللغوي، هي اللغة التي تماثل لغة المدرسة وهي بذلك نظام أكثر تقنينا من النظام الشفاهي، وفيما يتعلق باللغة العربية، فقد ظلت اللغة المكتوبة تحتل مكانة مرموقة مقارنة باللغة الشفاهية، باعتبارها وسيلة لفهم القرآن، أما اللغة الشفاهية فقد ظلت نظاماً عفوياً يتسم بقواعد أقل صرامة وبالاقتراض والاختلاس وسقوط الحركات.

أما بالنسبة للاقتراض، فهو ظاهرة لغوية طبيعية تتعرض لها كل اللغات وليست حكرا على لغة الأطفال، إذ أنها موجودة أيضا في لغة الكبار الناطقين باللغة العربية.

و أما الاختلاس وسقوط الحركات، فإنهما من خصائص اللغة الشفاهية التي تفطّن إليها النحاة العرب منذ قرون خلت[2].

وهما موجودتان أيضا في لغة الكبار الشفاهية، حيث يميلون إليها تحقيقا للتخفيف والاقتصاد اللغوي.

وعليه، فمن نافلة القول، الحكم بوجود لغة تخاطب شفاهي مطابقة للغة الكتابية وبالتالي الحكم على الأولى – إن اختلفت عن الثانية – بالانحراف و عدم

1. انظر: R .GALISSON. D.COSTE Dictionnaire de didactique Hachette Paris 1976
2. انظر: سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط: 1، 1991 ج 4 ص: 202، وابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، (بدون سنه) ج: 1، ص: 72 وج2، ص: 144

التنظيم ثم السعي المستمر إلى تصحيحها، لا سيما إن نحن علمنا بأنه تصحيح يستغرق الثلاث سنوات الأولى من التعليم بكاملها، نضيّع خلالها فرصة تزويد الطفل بكم هائل من المعارف، تكون له القدرة الكبيرة على تعلّمها، لأن هذه السنوات تمثل فترة جوهرية من عمر الطفل تجد فيها «.... البذور المزروعة، الأرض الرحبة لاستقبالها ويكون ذلك بحقاوة لا نجد لها مثيلا فيما بعد»[1].

كما أن إرادة استئصال ما لا ينطبق من لغة الطفل مع معايير اللغة المعاصرة كفيل بتثبيط عزيمته على التغيير، لأنه سيجنح– وهو في وسطه المدرسي– إلى الابتعاد عن استعمال «... لغة محتقرة، حتى لا نقول معاقبة وتافهة...»[2].

ولا تنعكس خطورة هذا الفعل على القدرات التعبيرية للطفل فحسب بل وتتجاوزها إلى شخصيته : فاللغة هي المكون الرئيسي للهوية، وهي عامل اندماج وثقافة الفرد، وبالتالي فإن إقصاءها والسخرية منها يعني المساس أيضا بكل مكونات هذه الهوية[3] ولتجنب كل هذا، ينبغي التسليم بأن الطفل الجزائري يمتلك عند دخوله المدرسة لغة تتسم بالطبيعية والعفوية، وتتضمن اقتراضات من الوسط العائلي الذي تكوّنت في أحضانه، كما تتميز بتنظيم خاص لا يتوافق دوما مع الأنموذج الذي يقدمه الكبار و «لا ينقص التنظيم البسيط لأسلوب الطفل الشفاهي من انسجامه ولا ثرائه»[4] كما ينبغي الإقرار بأن هدف المدرسة، ليس هو «تصحيح لغة الطفل وترقيتها و لا إبدالها بأخرى، ولكن الاعتراف أولا بدقتها وثرائها وبعبارة أخرى، فإن الأمر يتعلق بتوسيع إمكانات التعبير لدى الطفل دون إضاعة شيء من ثرائها، ويسرها الأوليين»[5].

---

1. Claude, Hagege, L'enfant aux deux langues, Odile Jacob, Paris 1996, p : 80
2. EDDY ROULET, Langue maternelle et langue secondes. Vers une pédagogie integrée, Hatier, Credit 1980 p : 30
3. المرجع نفسه والصفحة نفسها
4. CHERIFA CHETIAS, l'enfant Algérien ... p : 106
5. EDDY ROULET, Langue maternelle et langue secondes p : 31.

2 — الحوار:

الحوار «وسيلة لعرض عدد من العناصر اللغوية وإفهامها ومحاكاتها»[1]، وهو خاصية من خصائص الطرق السمعية البصرية، و إذ اعتمد عليه كمنطلق في هذه الطرق، فإنه غاية في ذاته في طريقة «هيا نتحدث» المعتمدة في تدريس التعبير الشفاهي لتلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي «إن الطريقة المخصصة لهذه الفترة هي الطريقة الجديدة لتعليم اللغة الشفهية، والتي تنطلق من التعبير وتنتهي إلى التعبير وتستثمر الحوار كأسلوب من أساليب التدريب على استخدام اللغة»[2]

تنجز دروس التعبير هذه، عن طريق استنطاق صور، يكون دور المعلم فيها تصحيح أخطاء التلاميذ، ثم يسعى إلى تحويل محاولات الطفل التعبيرية إلى حوار بواسطة أسئلة يطرحها، وبعد استكمال بناء هذا الحوار يلقى على مسامع التلاميذ، ويصير نقطة انطلاق الحصص التعبيرية الخاصة بأيام الأسبوع الباقية، وبهذا تتبع حصة التعبير الأولى بأربع (4)حصص يكون الهدف منها استغلال الحوار بتكرار تراكيبه المراد تثبيتها واستعمالها في وضعيات مشابهة.

وإذا كان للحوار الذي يستعمل كنقطة انطلاق،دور في تنمية الملكة الحجاجية سواء في لغات الاختصاص أم اللغة اليومية، باعتباره «قبل كل شيء تبادل حجج»[3]، فإن اللغة ليست استدلالا فحسب، وإنما هي وصف وسرد وتفسير...، والاكتفاء بتقديمها في شكل حواري من شأنه أن يحرم الطفل من باقي الأساليب الأخرى، وبالتالي من جميع العمليات الذهنية والمعرفية التي تتيحها، ذلك ما أكدته ملاحظاتنا لسلوكات الأطفال التعبيرية أثناء القيام بالتحريات الميدانية، فقد لاحظنا أنهم كانوا - وقبل دخولهم المدرسة - يعبرون عن الصور تعبيرا عفويا، يصفون ويفسرون ويربطون الأحداث المجسدة

1. DENIS GIRARD, Linguistique appliquée et didactique des langues. p : 57.
2. عبد القادر فضيل «هيا نتحدث» ، ص : 8
3. H. WEINRICH, vers la constitution d'une compétence interrogative p : 20.

بتجارب عاشوها، مطلقين العنان لخيالهم، ولكنهم صاروا بعد سنة من الدراسة وأمام الصور نفسها،غير قادرين على التعبير، إلا إذا تمكنوا من استحضار الأنموذج الذي قدمته لهم المدرسة، فكثيرًا ما كانوا يشرعون في ترديد الحوار الذي لقنته إياهم، وإن عجزوا عن تذكر بعض مقاطعه، امتنعوا عن التعبير ظنا منهم بأن الأنموذج الذي تقدمه المدرسة هو الأمثل.

إن تعليم أسلوب واحد من الأساليب اللغوية من شأنه القضاء على أساليب وملكات أخرى، أولاها الملكة النصية التي تؤهله إلى التعامل مع اللغة المكتوبة. و لهذا كله، أثارت بودالية قريفو انتقادات عديدة، معارضة هذه الطريقة الحوارية، فقد ذهبت إلى أن دروس التعبير في المدرسة الأساسية تكوّن كفاءة واحدة ترمي إلى تعويد وترويض الطفل على كلام يجري على نمط واحد يتألف من سؤال وجواب[1]. وإذا كنا لا نتفق مع كل أفكار الباحثة، إيمانا منا بأنّ للطريقة الحوارية إيجابيات مثلما لها سلبيات، فإننا نؤكد ونؤيد ما ذهبت إليه من أن هذه الدروس، تجري وفق النموذج السلوكي (البافلوفي) :

منبه / استجابة / تعزيز، حيث تمثل الصورة المنبه، ونطق المعلم بالبنية السليمة الاستجابة، ويكون تكرار التلميذ للبنية تعزيزا[2].

وتؤكد النظرة الخاطفة على نوعية الحوارات المقدمة، بساطة تراكيبها وفقراتها، وعدم عرضها لموضوعات هادفة. فإذا أردنا للحوار أن يحقق أهدافا تربوية، وجب أن نقدم بواسطته زادا لغويا يكون في مستوى قدرات التلميذ وموضوعات هادفة تنبثق من انشغالاته و اهتماماته وتعكس واقعه. ولما كان الحوار أسلوبا واحدا من أساليب اللغة، فلا يمكنه رغم ما ذكرنا أن يسمح بتطوير القدرة على الكلام والتخاطب إلا إذا اقترن تعليمه بتعليم ملكات أخرى، لأن تعلم الكلام يعني معرفة الإجابة، والحكاية، والوصف، والتقرير، والمقارنة...

ولا يتحقق هذا إلا بالتخلي عن الأحكام المسبقة حول قدرات الطفل، والمتمثلة في أنه غير قادر على فهم الجمل المركبة أو النصوص.

---

1. انظر: ملكية بودالية قريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف،ص : 67
2. انظر المرجع نفسه ، ص : 58 .

3 – السند البصري :

إذا كان هدف الطرق السمعية البصرية تعليم لغة شفاهية انطلاقا من الحوار باعتباره أنموذجا من نماذجها، فإن هذا الحوار يتطلب حضور الوضعية التي تجسد الحدث، ولذلك يلجأ إلى الصورة لإحضار هذه الوضعية وإدخالها القسم، وإذا كان الهدف من استعمال الصور في هذه الطرق، التحفيز على التعبير بعد ضمان الفهم، دون اللجوء إلى اللغة الأم، فإن الهدف من استعمالها في تعليم اللغة العربية، ليس التحفيز على التعبير فحسب، وانما تثبيت التراكيب المقصودة أيضا.

وما يجدر ذكره، أن هذه الصور، تستعمل حتى في حصص التعبير الحر والاستعمال العفوي، إذ ترتكز عليها بصورة أساسية الكثير من الأساليب التي يقترحها البيداغوجيون لإنجاز هذه الحصص، بالإضافة إلى أنها تستعمل حتى في التمارين، لتسهيل الإجابة على التلميذ. وعلى الرغم من دور الصور في توضيح المعاني وتقريبها من أذهان التلاميذ، فإن الاعتماد المطلق والمكثف عليها – مثلما هو الشأن في تعليم اللغة العربية – قد يحد من قدرات التلميذ، نظرا لالتزامها ببعد زماني ومكاني واحد.

4 – التمارين اللغوية :

تعتبر التمارين البنوية «المكمل الضروري لعرض حواري، من حيث أنها تسمح بواسطة تطبيق مكثف و منظم بتثبيت التراكيب اللغوية التي تظهر في الحوار.....»[1]، فهل يمكن اعتبار التمارين المعتمدة في تعليم اللغة العربية تمارين بنوية ؟

الواقع أنه، ورغم اختلاف تسميتها، فإنها تشبهها في كثير من الجوانب، فهي تعطي أهمية بالغة للتكرار والتقليد، دون أن تترك للطفل فرصة التفكير والمبادرة والإبداع، ولعلّ أبرز ما يوضح ذلك، تمارين التعبير التي تتفق في أهدافها اتفاقا مطلقا مع التمارين البنوية، والتي ينص صراحة في برنامج السنة الثالثة – وللمرة الوحيدة – على أنها تمارين بنوية، فقد جاء فيه :

1. Denis Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues p : 63

«التعبير في السنة الثالثة، يمرن التلاميذ على وصف الأحداث وربطها...، فهو تمرين تعليمي يكسب التلاميذ قدرة على التعلم و مواجهة المواقف و يزيدهم ثقة بالنفس، و معرفة بأهم الاستعمالات اللغوية، و هنا تبدو أهمية حصص التعبير الموجه و التمارين البنوية في هذا المستوى، و التي تسمح للتلاميذ بممارسة النحو التعبيري و حدس القواعد التي يقوم عليها بناء اللغة»[1].

وتشبه مختلف التمارين التي تتوج دروس القراءة، التمارين البنوية إلى درجة كبيرة، من ذلك تمارين الفهم التي تتعلق بمجموعة من الأسئلة تطرح بعد النص للتأكد من فهم مضمونه، وتكون الإجابة عنها بجملة بسيطة يمكن للتلميذ أن يستقيها من النص نفسه، أو يختارها من مجموع إجابات تقترح عليه، وهذا النوع من التمارين كثير، ولا تتطلب الإجابة عنه سوى وضع كلمة «نعم» أو «لا» أمام الإجابة الصحيحة، ومثال ذلك، التمرين الأول المتعلق (بنص الرسالة)[2]

أجيب بـ نعم أو لا :

من بعث الرسالة ؟

– خال مصطفى هو الذي بعث الرسالة ☐

– صديق خالد هو الذي بعث الرسالة ☐

– ليلى هي التي بعثت الرسالة ☐

وقد يطلب من التلميذ الإجابة بالطريقة نفسها، مستعينا بما تجسده الصورة، كالتمرين الذي يقترح بجوار صورة تمثل الأم، وهي تقدم لابنها درسا في الحساب.[3]

أجيب بـ نعم أو لا :

ماذا تفعل الأم ؟

---

1. مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطور الأول، ص : 59.
2. عبد القادر فضيل، كتاب القراءة « أقرأ »، السنة الأولى من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر، 1994 – 1995 ، ص : 152.
3. المرجع نفسه، ص : 135.

– تعلم ولدها ☐
– تقرأ الجريدة ☐
– تصنع الحلوى ☐

ومما يشبه التمارين البنوية أيضا تمارين ملء الفراغات، التي تقدم فيها مجموعة من الكلمات ويطلب وضعها في الفراغات التي تتضمنها الجمل على النحو التالي :

أكمل الجمل بهذه الكلمات : الرابعة، ربما، ثلاث

وجدت..........سمكات

أين السمكة............

خالد يقول.........أكلتها ليلى[1]

ومن التمارين التي تستهدف التكرار قصد التثبيت، تمرين ملء الفراغات هذا، الذي يكتفى فيه بإعادة كتابة كلمة : «لأنه» في الفراغ المتروك :

أكمل :

لا يستطيع الأب أن يسهر لأنه نعسان.

لا يستطيع رضا أن يقوم.........تعبان.

لا يستطيع عمر أن يتكلم......... مريض.[2]

ونعثر بالإضافة إلى هذه التمارين، على تمارين أخرى تشبه تمارين الاستبدال التي توضح الانتظام في توزيع الكلمات على المستوى الأفقي والعمودي :

قالت الأم : انتهى القلم قوموا إلى النوم.

انتهت القصة قوموا إلى النوم.

انتهت السهرة قوموا إلى النوم[3]

يتضح من هذه النماذج، أن التمارين المقترحة لتعليم اللغة العربية، تمارين تستهدف في مجملها التكرار قصد التثبيت، في غياب كل ما يتطلب التفكير أو

---

1. المرجع نفسه، ص :124
2. المرجع نفسه ، ص 139
3. المرجع نفسه والصفحة نفسها.

النشاط الذهني، و يثبت من مجمل ما ذكرنا أن المنهجيين الجزائريين، وإن لم يصرحوا بأصول الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية في المدرسة الأساسية عموما وفي طورها الأول تحديدا، فإنها طريقة مستمدة من المنهجيتين: «السمعية الشفاهية» و«السمعية البصرية»، إذ أن الأهداف واحدة والتقنيات واحدة، تتمثل في تعليم اللغة الشفاهية باعتماد الحوار والتمارين البنوية للتثبيت، وكذا السند البصري متمثلا في الصورة، وبهذا يتضح أن طريقة «هيا نتحدث» التي توصف بالطريقة الجديدة، ما هي في الواقع إلا امتداد لطريقة «مالك وزينة» التي تم تعديلها نظرا لجانبها البنوي السلوكي، ومع ذلك بقيت المدرسة الجزائرية تعتمد طريقة سلوكية، أساسها التكرار والحفظ معتبرة ذهن التلميذ كالخزانة التي تحتفظ بعدد كبير من الجمل ليخرج منها في كل مرة ما يشاء للتعبير به.

ولكي نؤكد هذا بشكل آخر، ستحلل الأهداف الخاصة بمختلف الأنشطة المقدمة لتلاميذ سنوات الطور الأول من التعليم الأساسي، باعتبار أن الحكم على أي برنامج كان، وبالتالي على المدرسة، ينبغي أن ينطلق من الأهداف والأغراض الخاصة بهذه الأنشطة[1]، ولذلك قمنا بتصنيفها حسب المجالات الثلاثة: المعرفي، الحسي حركي، والوجداني، معتمدين على صنافات[2]:

- بلوم (BLOOM) في المجال المعرفي[3].
- بورنز (BURNS) في المجال الحسي حركي[4].
- كراتهول (KRATHWOHL) في المجال الوجداني[5].

---

1. ظهرت الأهداف والأغراض تحت عناوين مختلفة: الأهداف المنتظرة في نهاية السنة، الغايات المنتظرة، الوظائف والأهداف، وقد أعيد تصنيفها بحيث حصل على أهداف وأغراض خاصة بكل نشاط، وذلك استنادا إلى الأفعال الصنافية التي تستعملها، والمهارات التي تستهدفها، للتوضيح، انظر:
MARC ANDRÉ NADEAU, l'évaluation de programme

2. الصنافة (TAXONOMIE) هي: «تصنيف منتظم ومتسلسل لأهداف القدرات، مستقلة عن أهداف المحتوى، معرفة بدقة وتنظيم وفق تواصلية من التعقيد المتزايد، ووفق ترتيب منطقي متدرج لقدرات المتعلم...» RENALD LEGENDRE, Dictionnaire de l'Education, Larousse, Paris, Montréal,1988

3. انظر: MARC-ANDRE NADEAU المرجع نفسه، ص: 276–277.

4. انظر: المرجع نفسه، ص: 282.

5. انظر: المرجع نفسه، ص: 280.

وبعد إعادة تصنيف الأهداف المعرفية باستعمال صنافة بلوم (BLOOM) التي بسطها دوكيتال (DEKETELLE)* وذلك وفق مستويات التعليم الثلاثة:

- الترسيخ (Mémorisation)
- التطبيق (Application)
- حل المسائل(Résolution des problèmes)

تم الحصول على النتائج التالية:

- الترسيخ : 13.24 %
- التطبيق : 24.67 %
- حل المسائل : 62.08 %

يظهر جليا من هذه النتائج، أن التلميذ لا يحق له الإبداع والارتجال، فهو يواجه وضعيات بسيطة، لا تتطلب منه سوى تذكر وتطبيق المعارف المرسخة في ذهنه، أما استعمال المعرفة في وضعيات أكثر تعقيدا فيظل مهمشا وهو ما تفسره النسبة الضعيفة للأهداف التي تستهدف حل المسائل (8%) : وبهذا يمكننا القول بأن برامج اللغة العربية في المدرسة الأساسية لا تزود التلميذ بالآليات التي تمكنه من مواجهة مواقف جديدة ولا تطلب منه سوى تكرار وإعادة إنتاج ما قدمته له، وهو ما يتفق مع مبادئ النظرية السلوكية.

لقد حاولنا من خلال هذا الكتاب أن نقدم وصفا للمحيطين اللغوي والمدرسي اللذين يكتسب فيهما الطفل الجزائري اللغة ويتعلمها، ونعد القارئ – إن شاء الله – بدراسة تطبيقية عن دور هذين المحيطين في التحصيل اللغوي، وذلك ببيان أثر التعليم التحضيري الذي يتلقاه الطفل في الروضة على تحصيل اللغة العربية في مرحلتي ما قبل التمدرس وما بعدها، وبتقييم برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الأساسي من خلال كتاب القراءة العربية الخاص بهذا المستوى.

6. JEAN MARIE DEKETELLE et al. Guide du Formateur, de Boeck. Paris 2e Ed. 1989 p : 105

قائمة المصادر والمراجع العربية

– ابن جني : الخصائص، تحق : عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت 1991
– ابن بريح نذير : دور رياض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 1983–1984.
– أحمد علي سامية : الدراما التلفزيونية وتنشئة الطفل العربي، في مجلة التربية، قطر، العدد 102 سبتمبر 1992
– بريغش محمد حسن : أدب الأطفال، أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط :2، 1996.
– البهنساوي حسام : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، دار المناهل للطباعة، مصر 1994.
– بوشينة سعيد : دور الروضة في النمو العقلي لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية الجزائر. دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، جوان 1984.
– بياجي جان، اللغة و الفكر عند الطفل، تر : أحمد عزة راجح، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط : 1، 1954.
– تركي رابح : البناء الهرمي لمراحل التعليم في الجزائر، في مجلة الثقافة، العدد 61 يناير فبراير 1981.
– المدرسة الجزائرية تطور هام في نظامنا التربوي، في جريدة الشعب، الجزائر عدد 3337، 29 أوت 1974.
– التعليم التحضيري في نظامنا التربوي، في مجلة الثقافة الجزائر عدد 36، ديسمبر جانفي 1977.
– تمار ناجي : أثر المسلسلات التربوية التلفزيونية على التحصيل الدراسي للأطفال، دراسة وصفية تحليلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بحي باب الواد، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 1983 – 1984.
– جعفر عبد الرزاق : الطفل والشعر، دراسة في أدب الأطفال، دار الجيل بيروت، ط : 1. 1992.
– الطفل والكتاب، دار الجيل، بيروت، ط : 1، 1992.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية عدد 35، السنة الثالثة عشرة.
– جيروم برونير : اللعب والفكر والكلام، في مجلة مستقبليات، اليونيسكو، لبنان، مجلد 16، عدد 75، يناير 1986.
– حنورة أحمد حسن : أدب الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت، ط : 1، 1989.
– الحيفري عبد الحميد : التلفزيون الجزائري واقع وآفاق، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985.
– دوجلاس براون : أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر : عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994.
– الدويك محمد الطالب : التلفزيون وأثره على طفلنا الخليجي، في مجلة التربية، قطر، العدد 75، يناير 1980.
– الإذاعة والتلفزيون والطفل، في مجلة التربية، قطر، عدد 76، مارس 1986.
– دياب فوزية وآخرون : تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر (دت)
– زرهوني الطاهر : التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، في مجلة الثقافة، عدد 93، 1986.
– زكريا ميشال : الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدرسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط : 1، 1982.
– مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط : 2، 1985.
– قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ط :1، 1993.
– الألسنية، علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط :2، 1983.
– سبيني سيرجيو : التربية اللغوية للطفل، تر : فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة 1991.
– سيبويه : الكتاب، تحق : عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت 1991، ج 4.
– الشال انشراح: علاقة الطفل بالوسائل المطبوعة والإلكترونية، دار الفكر العربي، القاهرة 1987.
– شفيلي شالفا اموناً : اللعب في نشاط التعلم عند صغار التلاميذ، في مجلة مستقبليات، اليونسكو، لبنان، المجلد 16، العدد 57، سنة 1986

– شنوفي محمد : القيم في قصص الأطفال في الجزائر (1980–1990)، في مجلة آمال، الجزائر، عدد 63، 1997.
– الصوري محمد مبارك : مسرح الطفل وأثره في تكوين القيم والاتجاهات، في حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت 1997–1998.
– عباسي ابراهيم : التلفزيون الجزائري والمجتمع، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، الجزائر، 1992–1993.
– عشوي مصطفى : المدرسة الجزائرية إلى أين ؟، مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر، أكتوبر 1991.
– عطية داود عبده : دراسات في علم اللغة النفسي، الكويت 1984.
– العظمة وفيق وسعاد الجمالي : سيكولوجية الأطفال، دار الرواد للتأليف والترجمة والنشر، دمشق ط : 1، 1956.
– عوض محمد : إعلام الطفل، دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التلفزيونية، دار الفكر العربي، القاهرة 1994.
– غريب عبد الكريم وآخرون : في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية 7 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 1992.
– فرحاتي العربي : المدرسة الأساسية بين النظرية والتطبيق دراسة نظرية ميدانية للإصلاح التربوي الحديث في الجزائر، دبلوم الدراسات المعمقة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 1982–1983.
– فيجوتسكي ل س : التفكير واللغة، تر : طلعة منصور، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة 1975.
– قريفو مليكة بودالية : المدرسة الجزائرية من ابن باديس الى بافلوف، المؤسسة الوطنية للطباعة، الجزائر 1989.
– كالفى جبريل : سيكولوجية طفل الروضة ، تر : طارق الأشرف، دار الفكر العربي، القاهرة 1995.
– اللقاني فاروق عبد الحميد : تثقيف الطفل، فلسفته وأهدافه ومصادره ووسائله منشأة المعارف، الإسكندرية 1995.
– لوصيف الطاهر : منهجية تعليم اللغة العربية وتعلمها مقاربة نظرية تؤسس لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، سبتمبر 1996.

- المجلس الأعلى للتربية : المبادئ العامة للسياسة التربوية وملف المدرسة الأساسية والتعليم التحضيري ديسمبر 1997.
- السياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، المطبعة الرسمية، الجزائر، مارس 1998.
- مرتاض محمد : من قضايا أدب الأطفال، دراسة تاريخية فنية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994
- مصلح عدنان عارف : التربية في رياض الأطفال، دار الفكر للنشر والإشهار والتوزيع، عمان، الأردن، ط : 1، 1990.
- الناشف هدى : رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط : 2، 1995.
- ندوة أدب الطفل العربي : أدب الطفل العربي، منشورات الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، المملكة الأردنية الهاشمية، من 16 إلى 19 كانون الأول 1996.
- الهيتي هادي نعمان : ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، الكويت، مارس 1998.
- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي : إصلاح التعليم، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، أفريل 1974.

قائمة الكتب المدرسية :
- الشريف صلاح الدين وآخرون : كتابي في القراءة، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1970.
- فضيل عبد القادر : كتاب القراءة «اقرأ» للسنة الأولى من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر 1994–1995.
- هيا نتحدث، طريقة في تعلم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1983–1984.
- تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 1992–1993.
- مجموعات البحث ما قبل المدرسي : الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996.
- مديرية التعليم الأساسي : وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، أوت 1990.
- مناهج التعليم الأساسي للطور الأول، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر 1996.

قائمة المراجع الأجنبية

—**BERNSTEIN BAZIL :** Langage et classes social, code sociolinguistique et contrôle social Trad : Jean Claude Chamborderon, Eds Minuit, Paris 1975:

—**BESSE HENRI, Galisson Robert :** Polémique en didactique, du renouveau en question, clé internationale, Paris 1980.

—**BETTELEHIM BRUNO et ZELAN CAREN :** La lecture et l'enfant trad : Théo Cartier, Robert Laffont. Paris 1983

—**BRONCKART J.P. :** Théorie du langage, une introduction critique, Pierre Mardaga, Paris, 2ème ed. 1977.

—**CHOMSKY NOAM :** Le langage et la pensée, trad : Jean Calvet, Payot. France 1969.

—Un compte rendu du comportement verbal de B.F. Skinner, In langages, Larousse, Paris, décembre 1969, n°16.

—Aspect de la théorie syntaxique, trad : Jean Claude Milner, Le Seuil, Paris 1971.

—Réflexion sur le langage, François maspéro, Paris 1977.

—**Deketelle. Jean Marie et al :** Guide du formateur, De Boeck, Paris, 2è ed. 1989.

—**Ferguson Charles :** Diglossia In Word, n° 2 1959, tome 15.

—**Galisson R et Coste D. :** Dictionnaire de didactique, Hachette, Paris 1976.

—**GHETTAS CHERIFA :** L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, Essai d'analyse des

compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans, Thèse du Doctorat, Université Stendhal, Grenoble, Paris 1995.

—**GIRARD DENIS** : Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin, Paris, 2ème ed. 1972.

—Enseigner les langues, méthodes et pratique, Bordas, Paris 1995.

— **GRANDIGUILLAUME GILBERT** : Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Eds G.P. Maison neuve et Laros, Paris 1983.

—**GREFFOU MALIKA**, «l'école sans arc-en-ciel, enseignement préparatoire le rapt, parfait» In El Watan, Alger le 14/01/1991.

—**HAGEGE CLAUDE JACOB** : L'enfant aux deux langues, Odile Jacob, Paris 1996.

—**LEGENDRE RENALD** : Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris, Montréal 1988.

—**LENTIN LAURENCE** : Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans, Où ? Comment ? éditions E.S.F. Paris, 5è ed 1975.

—**MARCAIS.W** : La langue arabe dans l'Afrique du Nord, In Revue pédagogique, Alger n°1 1931.

—**MOREAU M.L. et Richelle M.** : L'acquisition du langage Pierre Mardaga, Bruxelles, 2ème éd. 1981.

—**MURRAY THOMAS R, et Michel Claudine** : Théorie de développement de l'enfant, Etude comparatives, De Boeck, Paris 1994.

—**Nadeau Marc-André** : L'évaluation de programme, Théorie et pratique, les presses de l'université Laval, Québec, 2ème éd 1988.

—**PIAGET JEAN et al** : «La lecture de l'expérience», In Etude d'épistémologie génétique, PUF. Paris 1958.

—La naissance de l'intelligence, Delacaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse 1948...

—Problème de psychologie génétique, Denôl Gonthier, Paris 1972.

—La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse 1978.

—Théorie du langage et théorie de l'apprentissage, Le Seuil, Paris 1979.

—**POCZTAR JERRY :** La définition des objectifs pédagogiques, Edition ESF, Paris 3ème ed 1987.

—**PUREN CHRISTIAN :** Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan, Paris 1988.

—**RANAL FRANÇOIS et RIEUNIER ALAIN :** Pédagogique, dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation, et psychologie congnitive, édition Paris 1983.

—**RONDAL J.A.:** Langage et éducation, Pierre Mardaga, Paris, 2ème éd. (sans date).

—**ROULET EDDY :** Langue maternel et langue secondes, Vers une pédagogie intégrée, Hatier, Credif 1980.

—**SIMONPOLI JEAN FRANÇOIS :** La conversation enfantine, Hachette, Paris 1991.

—**SKINNER. B.F. :** Pour une science du comportement, le Béhaviorisme, Delachaux et Niestlé, Paris 1979.

—**TALEB IBRAHIMI KHAOULA :** Apprentissage de la langue arabe par les adultes ; Contribution à l'élaboration de contenus et de métériel didactiques pour l'enseignement de la langue arabe aux adultes en Algérie, Thèse du doctorat, Université Stendhal, Grenoble 1991 tome 1.

—Les Algériens et leur(s) langue(s); Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, El Hikma, Alger 1997.

—**TAULELLE DOMINIQUE :** L'enfant à la rencontre du langage, Pierre Mardaga, Bruxelles, 2ème ed. (sans date).

—**THIBODEAU HÉLÈNE :** Le développement du langage à la

maternelle, Thèse du Doctorat, Université Fribourg, Suisse 1964.

—**VIGOTSKY L.S :** Vigotsky aujourd'hui, Delacahux et Niestlé, Neuchâtel, Paris 1985.

—**WEINRICH. H. :** Vers la constitution d'une compétence interrogative, In didactique des langues étrangères, Presses universitaires de Lyon 1981.

الموضوعات

طبع دار القصبة للنشر
فيلا 6، حي سعيد حمدين – حيدرة – 16012، الجزائر
الهاتف : 10 79 54 021 / 11 79 54 021
الفاكس : 77 72 54 021
البريد الإلكتروني : casbah@djazair-connect.com
طبع بالجزائر، سنة 2003

هذه السلسلة موجهة أساساً إلى الجامعيين : أساتذة، باحثين وطلبة، والهدف منها هو رفع الرصيد المعرفي بأسلوب منهجي يعتمد على الدقة والجدية.

«اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري»، كتاب حاولت المؤلفة من خلاله أن تبرز أهم قضايا الاكتساب اللغوي لدى الطفل عامة، والطفل الجزائري خاصة، بتتبعها مسار تطوره اللغوي منذ ميلاده إلى دخوله المدرسة.

عمدت المؤلفة في هذا الكتاب إلى وصف المحيط اللغوي الذي ينشأ الطفل الجزائري ويترعرع في كنفه، واصفة اللغات التي تتنافس فيه، مبرزة عوامل تنمية الثروة اللغوية لدى الطفل ووسائلها، كما حرصت على تقديم وصف لواقع المدرسة الجزائرية في طورها الأول خصوصا.

تدمك : 7- 360 - 64 - 9961

دار القصبة للنشر